

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC

Centro De Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Mestrado em Sociologia Política

**A IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO:
HOMOGENEIDADE X PLURALIDADE CULTURAL**

RENILDA APARECIDA COSTA DE LIZ

Lages, Agosto de 2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC

Centro De Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Mestrado em Sociologia Política

**A IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO:
HOMOGENEIDADE X PLURALIDADE CULTURAL**

Dissertação apresentada como parte dos
requisitos à obtenção do grau de Mestre em
Sociologia Política.

Orientadora Prof^a. Dr^a Neide Almeida Fiori.

Lages, Agosto 2001

**A IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO:
HOMOGENEIDADE X PLURALIDADE CULTURAL**

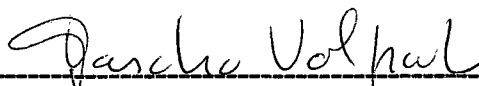
RENILDA APARECIDA COSTA DE LIZ

Esta Dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final para
obtenção do título de **MESTRE EM SOCIOLOGIA POLÍTICA**.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dra. Neide de Almeida Fiori (Orientadora)



Prof^ª. Dra. Terezinha Gascho Volpato



Prof^ª. Dra. Tamara Benakouche

Florianópolis, Outubro de 2001

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não se constitui um processo isolado, mas sim, uma troca de saberes entre pessoas envolvidas no desenvolvimento da pesquisa. É com essa compreensão que pretendo agradecer:

A Deus, por estar presente em todos os momentos, sem deixar que eu desanimasse diante dos meus anseios.

À minha família, João e Karla companheiros fiéis de todas as horas por reconhecer e compreenderem a importância desta pesquisa, apoiando-me em todos momentos.

À minha mãe e meu pai pelo apoio incondicional para que eu pudesse concluir bem minha dissertação e a meus irmãos pela força e coragem que transmitem.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Neide Almeida Fiori, que com firmeza, consciência e competência soube encaminhar minha pesquisa teórica e metodológica, tendo também colaborado para a superação das minhas dificuldades e a concretização dos meus anseios, na construção do conhecimento que resultou nesta dissertação.

À professora Maria Cândida que com paciência e dedicação de educadora fez a revisão ortográfica da minha dissertação.

À Pastoral do Negro, e em especial a Odete Costa e Bete Costa, por terem me ensinado que o trabalho de militância exige garra e perseverança.

Às amigas Roseli Maria Ribas, Ivana Oliveira Souza e Sonia Silveira com que sempre pude contar em todos os momentos.

Com carinho Adriana e à Fabiana Wilbert e a suas amigas por terem me acolhido sempre.

À Delta Maria de Souza Maia por ter se tornado, mais do que colega da disciplina Relações Interétnicas, e sim amiga com quem dividi minha vida e minha família.

Ao Seminário Dom Honorato Piazeira, especialmente ao Padre Vitor Hugo Mendes, e ao seminarista Paulo Sergio Bancks que sempre me acolheram com carinho.

Ao colega Frank Marcon, historiador que, no início, me ajudou a vislumbrar as várias possibilidades de trabalho com a temática.

Ao NUER- Núcleo de Relações Interétnicas e em especial da Prof^a. Dr^a. Ilka Boaventura Leite e a antropóloga Raquel Mombeli, por terem me ensinado muito sobre antropologia e relações interétnicas.

À comunidade da Invernada dos Negros (Campos Novos), e especialmente dona Angelina Garripuna e a Sueli de Souza Pereira por me receberam como integrante do grupo, mostrando-me o quanto a realidade da população negra no Brasil é dura, e que exige de nós um trabalho intelectual e de militância permanente.

Ao NEN - Núcleo de Estudos Negros, especialmente aos pesquisadores Sônia Silveira, Jeruse Romão e Ivan Costa por fazerem com que eu pudesse entrar em contato com tema "Relações Raciais e Educação", e percebesse a importância da pesquisa nesta área.

Aos amigos do grupo de estudo sobre antropologia, Geraldo Locks e Marília Fernandes, com quem somei, dividi idéias e conhecimentos.

À Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, pela dispensa do trabalho escolar e em especial a Escola de Educação Básica Vidal Ramos Junior.

Ao Centro de Atendimento Integral a Criança - CAIC Nossa Senhora dos Prazeres, pela oportunidade de crescimento profissional, em especial a Deyse Azevedo e Giedre Sá por acreditarem no meu potencial.

À Secretária Municipal de Educação de Lages, na pessoa da secretaria de educação Elenice Borba, pelo apoio financeiro.

À Uniplac, por ter viabilizado a realização do Mestrado, oferecendo condições necessárias para que o curso acontecesse nas dependências da Universidade.

Aos meus colegas e professores do curso, com quem durante esses três anos tive o privilégio de conviver.

Às minhas alunas do curso de Magistério e acadêmicas (os) da Uniplac, das 4º e 8º Semestre de Pedagogia e das 2º e 4º Semestre de Educação Artística e 4º Semestre de Administração.

Enfim, a todos que de uma forma ou de outra demonstraram solidariedade constante, e que, neste momento, por um lapso da memória, não foram lembrados.

“O único método para romper este círculo infernal que me reporta a mim mesmo é restituir ao outro através da mediação e reconhecimento, sua realidade humana, diferente da realidade natural. Ora, o outro deve efetuar a mesma operação. A operação unilateral seria inútil porque o que deve acontecer só pode se efetivar pela ação de ambos. Eles se reconhecem, reconhecendo-se reciprocamente”.

(Fanon, 1983:177)

RESUMO

O presente trabalho analisou quais as configurações sociais, políticas e intelectuais que fizeram com que a temática da pluralidade cultural se fizesse presente na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para responder esta questão, fez-se necessário inventariar como se construiu a identidade nacional brasileira. Evidenciou-se que essa foi sustentada em três pontos fundamentais: a democracia racial, a brasilidade e a homogeneidade cultural. Sem desconsiderar esses pontos fundamentais sobre a construção da identidade nacional ainda hoje presentes e fortemente marcados no imaginário social, percebeu-se que historicamente a identidade nacional passou a ser repensada a partir de novos processos de reetnização das identidades políticas. Contemporaneamente, essas vêm contrapor-se à mestiçagem enquanto ideologia do Estado, fazendo com que a Pluralidade Cultural seja vista como afirmação das diversas identidades que formam a nação brasileira. Essas idéias remetem a mudanças, no que se referem à constituição de uma nova identidade nacional, agora está longe de ser aquela que tinha um caráter uniformizador onde as diversas culturas eram sufocadas em favor de uma identidade homogeneizadora.

ABSTRACT

The present work investigates the intellectual, social and political configurations for the inclusion of the cultural plurality in the National Education Guidelines and Framework Law (LDB). In order to answer this question, it was studied how the Brazilian national identity was constructed. This investigation suggested that our national identity was based on three fundamental points: the racial democracy, the Brazilianity and the cultural homogeneity. Taking into account these fundamental points about the construction of our national identity, that are still present and strongly marked on the social imaginary, it was possible to understand that historically, the national identity started to be rethought from the new processes of reethnicization of the political identities. At present, these identities oppose to crossbreed as State ideology gives support to the understanding of the plural identity as an affirmation of the several identities which form the Brazilian nation. These ideas send to changes related to the construction of a new national identity that has not had standard characteristics and where the several cultures were suffocated in favor of a homogenizing identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.CAMINHANDO RUMO AO TEMA.....	13
2.CIÊNCIA E POLÍTICA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?.....	17
3. BASES CONCEITUAIS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA: HOMOGENEIDADE X PLURALIDADE CULTURAL.....	22
3.1 ORIGENS DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA	22
3.2 NOVAS PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO À IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA	32
3. 2.1 PESQUISAS RACIAIS PIONEIRAS	39
3.2.2 MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO	51
4. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/96 E A PLURALIDADE CULTURAL.....	58
4.1 HISTÓRICO DA NOVA LDB	58
4.2 A PLURALIDADE CULTURAL: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS / PEDAGÓGICAS	65
4.2.1 MULTICULTURALISMO CONSERVADOR	75
4.2.2 MULTICULTURALISMO HUMANISTA LIBERAL	76
4.2.3.MULTICULTURALISMO LIBERAL DE ESQUERDA.....	76
4.2.4 MULTICULTURALISMO CRÍTICO E DE RESISTÊNCIA	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
BIBLIOGRAFIA	87

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo pesquisar teoricamente a construção da identidade nacional brasileira, mais especificamente as principais configurações sociais, políticas, intelectuais que fizeram com que a pluralidade cultural se fizesse presente na nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9394/96.

Uma vez que a temática “Relações e Educação” são discutidas por intelectuais nas universidades e militantes do movimento negro, senti como educadora, a necessidade de trazer essa discussão com enfoque na formação de professores com vista a novo entendimento sobre educação multicultural.

No primeiro capítulo, apresenta-se a origem dessa problemática, vivenciada pessoalmente como mulher negra e como educadora de 2º e 3º graus, nos cursos de formação de professores, nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino. Segundo denominação nos cursos de magistério (Ensino Médio) e Pedagogia Séries Iniciais (Ensino Superior).

No segundo capítulo, “Ciência e Política: um diálogo possível” apresenta-se uma síntese de algumas abordagens sobre a construção da ciência, fundamentada nas concepções de três grandes sociólogos Weber, Berman, Giddens. A ciência dentro de uma visão Iluminista de verdades absolutas até provisoriedade e incerteza da ciência contemporânea.

No terceiro capítulo “Bases conceituais da identidade nacional: Homogeneidade X Pluralidade Cultural”, está dividido em dois itens: no primeiro, as origens da identidade nacional brasileira fundamentada em três premissas: a democracia racial, a brasilidade, e homogeneidade cultural e no segundo, as novas perspectivas em relação à identidade nacional brasileira que apresenta como ponto fundamental a etnização das identidades políticas ou identidades pós-nacionais.

Apresenta também as pesquisas raciais pioneiras, na área da sociologia que desmascararam a democracia racial no Brasil e o movimento negro, sua trajetória no caminho de uma educação igualitária para a população negra.

No último capítulo, “A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e a Pluralidade Cultural” discorre sobre o histórico da nova LDB onde se historiciza as mudanças ocorridas na política educacional brasileira e a pluralidade cultural: implicações educacionais/pedagógicas que visa uma reavaliação dos conhecimentos referentes a uma educação multicultural crítica.

1.CAMINHANDO RUMO AO TEMA

O que motivou a elaboração deste trabalho foi a necessidade de compreender e estudar mais a cultura negra no Brasil, alicerçada na minha descendência africana pelo lado materno. Minha bisavó era originária de uma comunidade rural negra chamada Espírito Santo¹, no interior do Município de Urubici/SC. Ela tinha, juntamente com meu bisavô, um pedaço pequeno de terra em Perimbó (hoje conhecida como Petrolândia), região que, mais tarde, foi povoada pelos alemães. Neste lugar, nasceram meus pais (que são primos) e viveram aí até chegarem a fase adulta. Casaram-se e migraram para Lages, vindo a nascer eu e meus três irmãos.

Quando criança tinha o hábito de ir à missa na igreja matriz do bairro, e já, desde essa época me questionava: por que na Igreja havia poucas pessoas negras? Eu mesma ingenuamente concluía, “deve ser porque existem poucas pessoas negras no Brasil”. E, outro fato importante que também me intrigava era “por que” só se ouvia falar nos negros na data de 13 de maio, data em que se comemorava o dia que uma bondosa princesa libertara os escravos.

Os anos se passaram, e meus pais, apesar de não explicitarem estas questões raciais, na convivência cotidiana, tinham o entendimento

de que o estudo, numa família negra, era o único caminho para “vencer na vida”, dizendo: “Nós trabalhamos para vocês estudarem”.

Por conta dessa determinação, formei-me no Magistério em nível de 2º grau. Em 1985 fui trabalhar, como monitora, na antiga Fucabem². Nesta instituição era desenvolvido um projeto em que as crianças, durante o dia, tinham atendimento pedagógico e alimentação; e a noite, as que tinham família, retornavam para suas casas. A maioria delas eram negras, simbolicamente as mesmas crianças que outrora não encontrei nem na igreja e muito menos na escola. Desde então, intensificou-se a minha vontade de pesquisar e desenvolver um trabalho no âmbito dessa temática.

No ano de 1992, concluí a faculdade de Pedagogia/Uniplac. Já no ano seguinte, iniciei uma especialização em Séries Iniciais em nível de Pós-Graduação e nessa ocasião tinha em mente escrever sobre os “negros e educação no contexto lageano”. Mas, para adquirir uma bolsa de estudos concedida pela Uniplac, optei por analisar um tema que era de interesse da instituição. Hoje percebo que, se naquele momento tivesse maior conhecimento e clareza da importância do tema que me encantava, teria, com certeza, argumentado no seguinte sentido: para uma instituição com mais de 50% dos cursos oferecidos na área da educação, compreender os processos pelos quais os negros eram incluídos ou excluídos da educação formal era uma temática de grande relevância.

Neste mesmo ano de 1993, deu-se um fato, para mim relevante: fui aprovada em um concurso público da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina para ser professora na disciplina de Didática e Prática de Ensino em nível de 2º grau. Trabalhar com o magistério

¹ Sobre comunidade remanescente de quilombos, ler LEITE, Ilka B. (Org.). **Negros do sul do Brasil**. Rio Grande do Sul: Letras Contemporâneas, 1996.

sempre me fascinou, pois sabia que a visão de mundo construída com minhas alunas (futuras professoras), estaria possivelmente presente na prática pedagógica. Apesar de minha formação acadêmica ter sido limitada, no que se refere à problemática étnico/racial³, sempre tive a preocupação de abordar, com minhas alunas, essas questões.

Só no ano de 1998, ao entrar para o mestrado de Sociologia Política, é que tive a oportunidade de cursar uma disciplina optativa, no Doutorado de Antropologia da UFSC, denominada Relações Interétnicas. Esta disciplina ancorava as Teorias da Etnicidade, aprofundando, assim, os meus conhecimentos. Em fins de 1999, iniciei um curso desenvolvido pelo NEN⁴ - Núcleo de Estudos Negros-, direcionado para pesquisadores que trabalham a temática Negro e a Educação, com término previsto para 2001. O curso tratou de diversos aspectos, desde a questão metodológica, passando pela história da educação negra no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96, mas sempre colocando ênfase na pluralidade cultural.

No âmbito das disciplinas do Mestrado em Sociologia Política e dos meus estudos de Antropologia, um dos primeiros autores que tive contato foi Max Weber que, desde logo, me intrigou. Minha participação em movimentos sociais, desde o início da década de oitenta, fora ligada a uma visão marxista da realidade, onde a dialética e as lutas de classes eram categorias imprescindíveis para a formação da

² Fundação Catarinense do Bem Estar do Menor. Esta existiu até 1991 quando foi implantado o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, trazendo alterações na política de atendimento a criança e ao adolescente.

³ O currículo do curso de Pedagogia da UNIPLAC, onde me formei, não contemplava a disciplina Antropologia, que considero fundamental para o futuro professor, pois trabalha categorias como religião, raça, etnia, gênero, etc.

⁴ Instituição sem vínculo com Universidades que fomenta pesquisas e estudos nas áreas do direito/relações-raciais, educação/relações-raciais e que têm tido suas atividades financiadas pela Fundação Ford.

militância; e essas categorias eu não encontrava em Weber, pelo menos com a explicitação a que eu estava acostumada.

À medida que minhas leituras iam se aprofundando, percebia que Weber fora além da crítica da sociedade alemã, onde viveu e procurou, em suas análises, interpretar as ações sociais em geral, estabelecendo, assim, o pluralismo causal, ou seja, a compreensão de que a história não tem único sentido, não acontece de forma linear, e com esta argumentação faz uma crítica ao marxismo ortodoxo que vê na economia a única causa das dificuldades sociais. Enfim, a compreensão da realidade, segundo Weber, está ligada a uma interpretação da subjetividade das relações humanas, ao porquê os atores sociais tomam certas atitudes. Berman, explicitando o pensamento de Weber afirma: “Portanto, não só a sociedade moderna é um cárcere, como as pessoas que aí vivem foram moldadas por suas barras; sem espírito, sem coração sem identidade sexual ou pessoal” (Berman, 1986:27).

Ao estudar Weber fui percebendo o quanto ele seria importante no desenvolvimento do meu trabalho, por envolver a questão étnica e racial. Esse autor ultrapassou a visão de que as estruturas sociais são determinadas a priori, sem, no entanto desconsiderá-las. Para ele havia um nível de imprevisibilidade e complexidade nos fenômenos sociais que exigiam uma reflexão científica, a ponto de ser possível descortinar-se especificidades que permeiam as relações sociais. Nesse entendimento, a compreensão das relações étnicas faz parte destas especificidades.

2.CIÊNCIA E POLÍTICA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

A razão, diz Weber, não se fundamenta por si só, mas pela fé de acreditar na sua superioridade em detrimento de outros valores e crenças. Este ponto de vista estava na argumentação dos pensadores da Revolução Francesa ao afirmarem que a Ciência (desenvolvida no século XVIII dentro de uma visão iluminista), era uma explicação objetiva e racional da realidade; e que traria à modernidade um futuro melhor, acabando com todas as mazelas da sociedade.

A modernidade, segundo Berman (1986:16), foi fundamentada em transformações que iam desde as grandes descobertas nas ciências até a industrialização da produção, transformando o conhecimento científico em tecnologia, fazendo com que homens e mulheres redimensionassem sua visão em relação ao universo e ao lugar que ocupavam nele. Berman, em suas afirmações, colocava que compreender modernismos do século XIX, era uma forma de avançar na construção de uma modernidade no século XXI:

“Apropriar-se das modernidades de ontem pode ser, ao mesmo tempo, uma crítica às modernidades de hoje e um ato de fé nas modernidades - nos homens e mulheres modernos - de amanhã e do dia depois de amanhã” (Berman, 1986:35).

De certa forma, Giddens, em sua obra “Modernidade Reflexiva”, retomou esta questão quando colocou que:

“A tradição é uma orientação para o passado, de tal forma que o passado tem uma pesada influência sobre o presente, mas evidentemente, em certo sentido e em qualquer medida, a tradição também diz respeito ao futuro, pois as práticas estabelecidas são utilizadas como uma maneira de se organizar o tempo futuro” (Giddens, 1986:).

Além do que trata a tradição, a ciência, como questão problema também era importante de se pensar, pois como diz Popper, ela “é construída sobre areia movediça; não tendo nenhum fundamento estável, atualmente não é apenas à investigação científica que esta metáfora se aplica, mas em maior ou menor grau, a toda a vida cotidiana” (Giddens, 1986:108).

A ciência perdeu a sua aura de autoridade, pois verdades, que eram consideradas absolutas, foram questionadas pelo próprio desenvolvimento interno da ciência, por conta de sua reelaboração constante, em todas as áreas do conhecimento. Essa circunstância trouxe para o cotidiano um misto de euforia e instabilidade, pois, ao mesmo tempo em que libertava da opressão de seguir a uma única verdade científica, criava incertezas; estas faziam com que as pessoas se sentissem como alguém que perdia de repente a visão e tateava para saber que caminho seguir, que atitudes tomar.

A incerteza também esteve presente no início do meu caminho como pesquisadora, quando precisei definir o meu problema de pesquisa. Ou seja, se o estudo que eu pretendia desenvolver estaria relacionado com meu trabalho de intervenção enquanto integrante de um movimento social, ou se estaria situado no campo científico. Enfim, este seria “político” ou “científico”?

Mediante a essas indagações, fui buscar em Weber a compreensão de que necessitava. O autor colocou em sua obra *Ensaio de Sociologia* (1994) que “ciência” e “política” eram coisas distintas. O cientista precisava controlar seus valores para atingir a neutralidade, que denominava de axiológica, entendida como um despojar de conceitos pré-estabelecidos diante do fenômeno a ser estudado. A ciência estava ligada ao ser, ou seja, ela fazia referência a valores; já a política, por sua vez, tinha íntima relação com o que deve ser, ou seja, com o julgamento de valores, em que:

“(...) emitir um juízo sobre a validade de tais valores [emoção, sentimentos] é uma questão de fé e, provavelmente, tarefa do pensamento e interpretação do sentido da vida e do mundo. Mas certamente não é objeto de uma ciência empírica no sentido em que aqui pretendemos praticá-la” (Weber, 1974:8).

É necessário, segundo Weber, aguçar nossas potencialidades no sentido de distinguir o conhecer e o julgar, para que possamos cumprir o dever científico de encarar as verdades dos fatos, e assim defender nossos próprios ideais. Outro ponto importante, em sua reflexão, dizia respeito à realidade, entendida no sentido, de que não se apresentava tal qual era. Dessa forma, a metodologia passava por uma concepção interpretativa da realidade, permeando todo o processo empírico e teórico da análise. Quando o pesquisador fazia um recorte da realidade, passava, na fala de Weber (1904), a fazer uma dupla interpretação, pois nas ações humanas estavam implícitas subjetividades, e para compreendê-las era preciso uma reelaboração constante. Nesse sentido, o tipo ideal⁵ tornava-se ferramenta adequada para observar e analisar os

⁵ Ligado sobretudo ao sociólogo alemão Max Weber, o tipo ideal é um modelo abstrato que, quando usado como padrão de comparação, permite-nos observar aspectos do mundo real de forma mais clara e mais sistemática. O socialismo e o capitalismo de livre mercado, por exemplo, podem ser descritos como tipos ideais quando identificamos suas características essenciais – sua essência – em

fragmentos da realidade a ser investigada, elaborando assim conceitos científicos.

O domínio do trabalho científico não é delimitado pelas relações materiais dos objetos, mas antes pelas relações conceituais dos problemas, só quando se estuda um novo problema com o auxílio de um método novo e se descobrem verdades que nos abram novos e importantes horizontes, é que nasce uma nova ciência (Weber, 1974:24).

Após essas andanças intelectuais, o tema da pesquisa sobre o qual pretendia desenvolver, assim se definiu: efetuar um estudo a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9393/96). Tendo em mente o caráter provisório do conhecimento e a complexidade da realidade, tornou-se imprescindível o uso de ferramentas que a explicitassem e levassem a uma compreensão / interpretação o mais próximo possível do real. Baseado nesse entendimento optou-se por trabalhar com uma metodologia que pudesse estar subsidiando esta compreensão da realidade. Pois na afirmativa de Weber esta não se apresentava tal qual era, o cientista social só chegava

forma pura, algo exagerado, que é improvável que exista em algum lugar, exceto em nossa mente. Sociedades capitalistas e socialistas diferem de muitas maneiras de seus respectivos tipos ideais: Estados capitalistas têm sido em geral autoritários e indiferentes aos interesses dos trabalhadores, por exemplo, da mesma maneira que os mercados capitalistas são cada vez mais controlados por oligopólios, em vez de ser livremente competitivos. A falta de aderência entre tipos ideais e o mundo real não cria problema, contudo, pois não constitui objetivo dos tipos ideais descrever ou explicar o mundo. Em vez disso, fornecemos pontos de comparação a partir dos quais podemos fazer nossas observações. Comparando o tipo ideal do socialismo com as sociedade socialistas concretas, por exemplo, podemos pôr em destaque suas características, ao notar como elas se ajustam ou se afastam do tipo ideal. É importante notar que tipos ideais são ideais apenas no sentido em que são puros e abstratos, não no sentido mais comum de serem desejáveis ou bons. O totalitarismo não é menos ideal como tipo do que a democracia, por exemplo, portanto ambos são construtos abstratos, com os quais podemos comparar e contrastar sistemas políticos reais, com o objetivo de observar com mais clareza suas várias características (Johnson, 1997:240)

a certo grau de discernimento, quando passava entender as subjetividades humanas.

Diante dessa premissa, fez-se necessária a elaboração de uma questão norteadora dos caminhos da pesquisa. Nessa formulação, valorizou-se a contribuição do passado articulado com as situações do presente, como: quais as principais configurações sociais, políticas e intelectuais que fizeram com que a temática da pluralidade cultural se fizesse presente na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96?

3. BASES CONCEITUAIS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA: HOMOGENEIDADE X PLURALIDADE CULTURAL

3.1 ORIGENS DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA

O autor Weber, em seu livro “Economia e Sociedade”, distinguiu as três categorias “raça”, “etnia” e “nação”. Ao escrever esse ensaio visando a entender da fragilidade vivida pela Alemanha, pôde perceber que ela se encontrava em desvantagem a outros países da Europa⁶, por não possuir uma unidade nacional e por estar dividida em várias regiões com dialetos distintos. Enfim, havia uma fragmentação geográfica, cultural e lingüística. Estas categorias, todavia, extrapolavam o âmbito germânico e estiveram presentes na formação dos Estados Nacionais em geral; assim podiam ser instrumentos intelectuais para se pensar o caso brasileiro, ao viver essa fase histórica.

A comunidade de origem, segundo Weber, fundamentava-se na pertença racial. Assim sendo, considerava raça e semelhanças físicas como um, entre tantos elementos, que podiam ser percebidos através da subjetividade; mas não o considerava como o mais importante no

⁶ Que é o caso da França que se sentia fortalecida em consequência da Revolução Francesa.

processo de investigação. A relevância só era adquirida na análise social, através do estudo das relações de dominação.

Os grupos étnicos, no dizer de Weber, eram grupos humanos que viviam de uma crença subjetiva em uma comunidade de origem fundada nas semelhanças de aparência externa ou dos costumes, ou dos dois, ou nas lembranças da colonização ou da migração. A integração pela etnicidade⁷ não levava à constituição de um grupo, mas facilitava a sua formação. A comunidade política, todavia, era considerada especialmente importante; nesta, a idéia de Nação estava ligada a um sentimento de solidariedade e a lembranças de um passado e destino comum.

O pensamento de Weber mostrava-se deveras importante para elucidar como se construía a idéia de nação no Brasil, no sentido de verificar-se as influências na construção da identidade nacional. Inicialmente, constatava-se que o Brasil, diferentemente da Alemanha, não tinha fragmentação geográfica, mas precisava lidar com a diversidade cultural e lingüística que se faziam presentes na sua formação com base em várias etnias. A questão foi enfrentada pelo governo, nas décadas de 1930/40 entendendo que: "(...) já conquistada historicamente a unidade territorial e a unidade política do país, fazia-se necessário implantar e/ou solidificar a unidade cultural brasileira; desenvolvendo o sentimento de nação, alimentado pela sua vertente lusa" (Fiori, 1996:622).

No âmbito dessa vertente, foi surgindo a Ideologia do Branqueamento (1889/1914) que, segundo Skidmore (1976:81), fez parte da construção da identidade nacional brasileira. Afirmava-se em três

⁷ Para Barth a etnicidade assegura a unidade efetiva do grupo tanto quanto pressupõe seu caráter constituído, a especificidade da organização social étnica decorre do papel que desempenham os contrastes culturais, mas esse papel não

premissas básicas: 1) a superioridade branca em relação a outras etnias. Esse entendimento teria como alicerce as idéias da existência de diferenças raciais inatas e da inferioridade de algumas raças comparativamente às outras, usando-se eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas”; 2) o entendimento de que a população negra diminuiria sensivelmente, por ter uma baixa natalidade, maior incidência de doenças e a desorganização social; 3) a miscigenação daria origem há uma população mais clara, pois gene branco era considerado mais forte. Assim, “(...) a miscigenação não produziria “degenerados” mas uma população mestiça sadia capaz de torna-se sempre mais branca, tanto cultural como fisicamente” (Skidmore, 1976:81).

A identidade nacional brasileira, também foi influenciada pelo conceito de democracia racial, difundida no cenário mundial a partir da obra “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre (1933), cujo tema girava em torno da vida social no Brasil, em meados do século XIX. Seu livro pregava a ideologia da harmonia nas relações entre brancos, negros e índios.

O livro possibilita a afirmação inequívoca de um povo que se debatia ainda com as ambigüidades de sua própria definição. Ele se transforma em unicidade nacional. Ao retratar a problemática da cultura brasileira, Gilberto Freyre oferece ao brasileiro uma carteira de identidade (Ortiz, 1985:42).

A análise de Gilberto Freire “servia principalmente, para reforçar o ideal de branqueamento, mostrando de maneira vívida que a elite (primitivamente branca) adquirira preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano (e com o índio em menor escala)” (Skidmore, 1976:211).

pode ser dissociado dos processos de manifestações de identidades (Philippe,

Decorrente desses entendimentos amadurece idéia de brasilidade, um sentimento de pertencimento que fundamentava as origens nacionais nas raças lusa, africana e indígena. É o que Roberto Da Mata, em sua obra "O que faz o Brasil, Brasil?" Chamava de "a fábula das três raças". (Matta, 1997) Ao referir-se a essa interpretação, Ortiz (1985:38) colocava que a idéia de fábula é sugestiva, mas ele a designa como mito - o "mito das três raças". Antropologicamente, a idéia de mito sugere um marco inicial para uma história mítica, que tem a tendência de se adequar à sociedade na qual era produzida e apaziguar os conflitos. A partir daí, solidifica-se e passa a ser eterno imutável.

No caso brasileiro, segundo o autor, foi possível identificar a emergência da história mítica. Esta se deu num momento em que a sociedade brasileira passava por profundas mudanças, saindo de um modelo econômico escravista para o capitalista; de uma organização política monárquica para a república. Buscava, também, a substituição da mão de obra escrava pela imigração estrangeira, vindo ocupar as regiões que estavam ainda despovoadas.

O mito das três raças, ao se espalhar pela sociedade brasileira, especialmente no Estado Novo, fez com que grupos sociais de diversas classes, com fronteiras etnicamente delimitadas, passassem a repensar as relações raciais, nesse padrão. Os conflitos sociais se desdobraram em duas ordens – o mascaramento dos conflitos em relação aos indígenas e negros e a instigação dos conflitos em relação aos imigrantes, principalmente os germânicos. Dessa forma, identidades diversas foram colocadas embaixo de um único guarda chuva, o da nacionalidade. Visando a solidificar a nacionalidade a partir do mito das "três raças", foram até criadas comemorações nacionalistas nas escolas, exaltando essa representação de brasilidade. Um momento dos mais expressivos ocorria no chamado "Dia da Raça" quando, nas comemorações escolares,

se dava a teatralização da brasilidade, devendo, então, as três raças estar presentes simbolicamente, nas festividades. Se não houvesse uma criança negra ou índia para representação teatral, eram caracterizadas (brochadas) crianças brancas.

Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (Hall, 1998:59).

A diferença cultural, nos tempos do governo de Getúlio Vargas, foi uma questão enfocada. Buscando anular ou subordinar as diferenças, o Estado recorria a práticas homogeneizadoras, que fizeram com que comunidades de imigrantes estrangeiros tivessem que abdicar, ou pelo menos manter latente seus valores, língua e costumes. Na década de 30, quando a política oficial buscou “assimilar” a população estrangeira imigrada de diferentes origens, autoridades educacionais explicitavam grande preocupação com a nacionalização dos filhos dos imigrantes; daí surge a política de abasileiramento dessas populações, em favor do que Weber chama de “comunidade imaginada” ou seja “comunidade política”:

Ela corresponde ao que ele designa como forma ‘mais artificial’ de origem da crença no parentesco étnico, aquela pela qual uma associação racional (tal como uma atividade comum de defesa do território ou de conquista, ou mesmo uma simples subdivisão administrativa) transforma-se em comunalização étnica, atraindo um simbolismo da comunidade de sangue e favorecendo a emergência de uma consciência tribal ou a eclosão de um sentimento de dever moral ligado à defesa da pátria (Barth e Poutignat, 1988:39).

As culturas nacionais são formadas de instituições, símbolos, representações e identidades que constroem sentidos, influenciam e

organizam as ações humanas. (Hall, 1985:50). Esses símbolos e ações foram repassadas de geração em geração estabelecendo uma constante conexão do passado com o presente.

Os três pontos – a democracia racial, a brasilidade e a homogeneidade social – como vimos, foram aspectos fundamentais para a construção da identidade nacional brasileira; ainda presentes e fortemente marcados no imaginário social do país, fazendo com que identidades coletivas e diversas fossem inseridas num sistema, de desigualdades e exclusão em favor de uma identidade nacional homogênea.

É relevante pensar ainda, como explicita Santos, que um contexto dessa ordem encaminha-se para um “nacionalismo racializado” ou um “racismo nacionalizado”:

A maioria dos nacionalismos e das identidades nacionais do Estado Nacional foram construídos nessa base e, portanto, com base na supressão de identidades rivais que não tiveram recursos para ganhar na luta pelas identificações hegemônicas. Quanto mais vincado é este processo, mais distintamente estamos perante um nacionalismo racializado ou, melhor perante um racismo nacionalizado (Santos, 1995:20).

Na criação dos Estados nacionais modernos, mais precisamente no século XIX, podem ser analisados os sistemas de desigualdade e exclusão social. Segundo o pensamento de Santos a desigualdade e a exclusão foram dois sistemas de pertença hierarquizada. “(...) Estes dois sistemas de hierarquização sociais, assim formulados, são dois tipos ideais, pois, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas” (Santos, 1995:2).

No sistema de desigualdade, do qual o mais expressivo teorizador é Marx, a pertença é visibilizada pela integração subordinada, que se afirma nas relações desiguais entre capital/trabalho. Já no sistema

de exclusão, que tem Foucault como um dos teóricos mais profundos, a pertença acontece num processo histórico, onde uma cultura, através da apropriação de um discurso que se dizia verdadeiro, cria “o interdito e o rejeita” caracterizando dessa forma a exclusão.

É preciso considerar que, segundo Santos, exclusão e desigualdades são dois tipos ideais manifestados nas ideologias e nas práticas sociais concomitantemente. O autor afirma que o fato social mais marcante representado pela desigualdade foi à escravatura; já o grau máximo da exclusão estava situado no extermínio dos Judeus no regime Nazista. “A desigualdade entre capital e trabalho, a exclusão do interdito, o racismo e o sexismo foram construídos socialmente enquanto princípios de hierarquização social no âmbito das sociedades nacionais metropolitanas” (Santos, 1995:4).

A construção da identidade nacional brasileira pode ser pensada a partir destes conceitos. Os indígenas, que viviam dentro de uma organização específica, divididos em tribos, no contexto da colonização portuguesa, estavam situados em um sistema de exclusão, pois havia verdadeiros massacres que dizimavam essas populações. Ou como disse Santos ao analisar esse fenômeno em âmbito da cultura Ocidental:

O eixo Norte/Sul envolveu vastas zonas do mundo onde a cultura ocidental se impôs, quer pela destruição inicial de culturas rivais e pelo genocídio dos povos que as protagonizavam, quer pela ocupação de territórios menos densamente povoados (...) Depois do extermínio quase consumado, foi fácil segregar em reservas ou assimilar os povos indígenas sobreviventes e iniciar um processo de integração (Santos, 1995:22).

No que diz respeito a uma “integração subordinada”, os indígenas atualmente estão vivenciando um sistema de exclusão e, paralelamente, um sistema de desigualdade. Apresentam-se integrados no processo capitalista (não através do processo tradicional de trabalho) mas pelos seus conhecimentos de plantas e de medicina indígena. Assim,

a sua integração (subordinada) ao capital ia dar-se, não através da mais valia, mas pelo não reconhecimento do seu saber. Hoje, com a revolução biotecnológica e a engenharia genética, os cientistas apropriam-se das plantas e dos conhecimentos indígenas, com nenhuma, ou mínima contrapartida. Predomina o conhecimento hegemônico/científico (Santos, 1995:31).

Quanto à escravidão, ela tem sido considerada como o máximo “sistema de desigualdade”. Ao dar-se, no Brasil, o rompimento dessa rede de relações, as pessoas que estavam inseridas nesse sistema na qualidade de escravos foram, ao longo da história, passando de um sistema de desigualdade, para um sistema de exclusão (simbólica⁸ e material). As condições pelas quais os escravos foram libertados, sem que fossem pensadas as estruturas mínimas de subsistência, impuseram a eles essa situação. Mais tarde, com o processo de industrialização e urbanização do Brasil, nas primeiras décadas século XX, manteve-se o sistema de desigualdades; porém, na sua grande maioria, a população afro-brasileira vivia e ainda vive num sistema de exclusão.

Situações dessa ordem também foram vividas por outros grupos sociais. Os imigrantes que demandaram ao Brasil, na Europa estavam vivendo em um sistema misto de exclusão e desigualdade, pois, além da falta de terras e trabalho, muitos eram perseguidos politicamente pelos regimes totalitários que estavam se firmando no poder. Desde a sua chegada às terras brasileiras, enquanto substituição da mão de obra escrava, foram inseridos no sistema desigualdade. Nesse primeiro momento, todavia eram considerados personagens privilegiados, desejáveis pelo governo e pelas elites, enquanto parte de um projeto de

⁸ Para Xiberras (1993:18), os excluídos não são simplesmente rejeitados fisicamente (racismo), geograficamente (gueto) ou materialmente (pobreza). Eles não são simplesmente excluídos das riquezas materiais, isto é, do mercado de trocas. Os excluídos são-no também das riquezas espirituais: os seus valores têm falta de reconhecimento e estão banidos do universo simbólico.

nação. Num segundo momento, bem mais tarde, por conta dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, passaram a um sistema simbólico de exclusão, já que eram proibidos de expressar seus valores culturais.

O autor Denys Cuche, em seu livro “A Noção de Cultura nas Ciências Sociais”, reforça a necessidade de se compreender que não basta descrever as interações e seus efeitos, mas é preciso considerar o contexto, pois: “A pluralidade dos contextos de interação explica o caráter plural e instável de todas as culturas (...) Por esta abordagem, torna-se possível pensar a heterogeneidade de uma cultura ao invés de nos esforçarmos para encontrarmos homogeneidade ilusória” (Cuche, 1996:107).

Esse autor preocupa-se também com a noção de identidade e cultura e de como esses conceitos se entrecruzavam. Buscou na corrente culturalista⁹ dos estudos de Roger Bastide, uma noção de cultura e parte desses estudos sobre aculturação para afirmar que não existe uma cultura em estado puro, sem ter tido influência externa: “Não há cultura unicamente ‘doadora’ nem cultura unicamente ‘receptora’, propriamente dita. A aculturação não se produz jamais em mão única”. (Cuche 1996: 129) “Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (Cuche, 1996:137).

A identidade cultural podia ser entendida como um processo de construção, desconstrução e reconstrução social, que emerge no interior dos contextos; e é a partir deles que os atores sociais fazem suas

⁹ Franz Boas, considerado a figura maior em antropologia na Universidade de Columbia, renovador da antropologia cultural, teve grande impacto na formação dos culturalistas Ruth Benedict, Margaret Mead, Melville J. Herskovits e Gilberto Freire. Participou de ardentes polemicas contra o racismo, às vésperas e durante a Segunda Guerra Mundial.

escolhas. Cuche usa o pensamento de Fredrik Barth¹⁰ para colocar, com muita propriedade, que a identidade é relacional, não se produz em um grupo cultural isolado, mas sim, nas interações entre os grupos.

Dentro deste enfoque de relação intergruppal, salienta a importância da educação no processo de diferenciação cultural; considera que ela é necessária, e mesmo determinante, na construção da identidade. As diferenças culturais são, em grande parte, resultado da intervenção dos sistemas educacionais, já que os seres humanos não possuem diferenças - elas são construídas a partir de contextos que eram sempre relacionais.

Mostrou-se, no entanto, ser difícil conviver com as diferenças culturais. Assim, a escola, muitas vezes, silenciou e silencia diante de situações que fazem de seus alunos alvo de discriminação, transformando-se em espaço onde se consolidam estigmas. Além deste aspecto, os currículos brasileiros - fala-se do ensino fundamental - foram tradicionalmente estruturados em padrões eurocêntricos, e não abordavam e incorporavam experiências políticas, culturais e religiosas dos diversos grupos étnicos que compunham a nação brasileira. Uma escola organizada, nesta lógica, implementou a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias. Dessa forma, a escola tem organizado seus tempos, espaços e ritmos como também seu fracasso como instrumento cultural. No entanto, novos horizontes despontaram. Agora, como nunca antes ocorreu, as propostas curriculares incorporam uma política que visa ao reconhecimento da questão pluralidade cultural.

¹⁰ Barth substituiu uma concepção estática da identidade étnica por uma concepção dinâmica. Ele entendeu muito bem e faz entender que essa identidade, como qualquer outra identidade coletiva (e assim também a identidade pessoal de cada um), é construída e transformada na interação de grupos sociais através de processos de exclusão e inclusão que estabelecem limites entre tais grupos, definindo os que os integram, ou não.

3.2 NOVAS PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO À IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA

O contexto, exposto anteriormente, revela que a história da construção da identidade brasileira esteve ligada à democracia racial, à brasilidade e à homogeneidade cultural e leva a um importante questionamento: Quais as configurações sociais, políticas e intelectuais que fizeram com que a temática da pluralidade cultural se fizesse presente na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96 (LDB)?

Para que a questão da Pluralidade Cultural se fizesse presente na LDB, vários fatores sociais foram considerados relevantes. Um desses fatores foi emergência de uma nova identidade nacional. A identidade nacional reivindicada hoje, no Brasil, segundo o sociólogo Sérgio Costa (2000:8) pode ser denominada como “etnização das identidades políticas” ou “identidade pós-nacional”¹¹. Esta vem contrapor-se à mestiçagem enquanto ideologia do Estado. O autor coloca que a observação das transformações no espaço público brasileiro, nas últimas três décadas, demonstra uma mudança significativa, pois a Pluralidade Cultural hoje é vista como um campo de afirmação das diversas identidades que formam a nação brasileira. Costa utiliza, dessa forma, a análise de três fenômenos sociais que são capazes de evidenciar essa questão:

1. A construção de uma etnia quilombola, sendo que o termo quilombo, a partir do artigo 68 da Constituição Federal de 1988, deixa de ser um conceito definidor das localidades formadas por negros que fugiam da escravidão, e passava a operar como fator de etnização.

¹¹ Sérgio Costa em uma comunicação no IV Congresso Luso Afro-brasileiro de Ciências Sociais (2000) considera suas colocações como uma hipótese.

O dispositivo legal visou implementar uma política de reconhecimento por parte Estado dos remanescentes de quilombos, garantindo, assim, aos seus descendentes, a permanência nas terras em que habitavam, através da concessão do título de propriedade. Além desse caminho de afirmação de identidade, saliente-se que, no campo político, a interpretação e regulamentação do artigo tem gerado discussões intermináveis entre antropólogos, parlamentares e movimentos sociais.

2. A etnização de diversos grupos sócio-cultural. Apesar da eficácia de estratégias passadas, relacionadas com a democracia racial, a brasilidade e a homogeneidade social, as diferenças culturais regionais nunca deixaram de existir. Exemplos dessa afirmativa, segundo autor, foram às figuras do vaqueiro nordestino, o gaúcho ou o seringueiro sempre presenças marcantes nos livros escolares e com realce na literatura e nas artes “como se representasse testemunho vivo do caráter mestiço e plural da nação” (Costa, 2000:11). O autor salienta que os diversos grupos indígenas foram os únicos, que apesar de muitas dificuldades, mantiveram, graças à proteção legal e acesso difícil a suas reservas, suas formas de vida e muitos de seus traços idiossincrático.

A partir do final dos anos 70, observou-se, nos diversos grupos sócio-culturais espalhados pelo Brasil, uma mudança de paradigma em relação à construção das identidades étnicas. Nesse sentido, Costa enfocou as cidades de Blumenau e de Pomerode, ambas situadas no Vale do Itajaí (SC) e as expõem como exemplos do que ele chamou invenção de tradições e festividades ligadas ao país de origem dos antepassados. No caso da Oktoberfest, realizada anualmente na cidade de Blumenau - festa típica conhecida nacionalmente - que teve como origem em 1984 como inspiração a Festa da Cerveja da Bavária (embora os alemães que viviam na Bavária não tinham muito a ver com os alemães que se estabeleceram em Blumenau). Objetivou a ativar a economia local,

visivelmente abalada pelas fortes enchentes de 1983, resgatando, assim, a etnicidade germânica. Pomerode caminhou na mesma direção quando reintroduziu o ensino de alemão nas escolas públicas municipais e investiu em turismo com o jargão de ser “a cidade mais alemã do Brasil”.

Com o recente aflorar de diferenças culturais que nunca deixaram de existir, pode-se fazer referências às “escolas étnicas”. Na cidade de São Joaquim, município da Região Serrana (SC) há uma presença significativa de japoneses em virtude da plantação de maçã e outras atividades. Os japoneses enviam seus filhos para uma escola formal (pública ou particular) e, como complemento, freqüentam de 4 a 5 horas uma escola nipo-japonesa, objetivando levá-los a aprender o Nihongo - alfabeto base para a escrita japonesa - e os valores e tradições da cultura, encarando-os como parte de um movimento de reetnização.

As escolas étnicas, também estão presentes em muitas das atuais reservas indígenas. Na região pertencente a Chapecó, mais precisamente nas terras indígenas Ipuacu, há uma escola indígena, com educação bilíngüe, onde as crianças aprendem, além dos conteúdos básicos da formação inicial, a cultura, a religião e os rituais de seus antepassados. Esse processo é desencadeado através da história oral transmitida pelas pessoas mais experientes da comunidade.

Dos processos de reetnização também fazem parte muitos grupos negros, principalmente os que optam pela mobilização política. Esses grupos sentem-se unidos aos povos da diáspora africana por laços simbólicos e não por um sentimento localizado de pertencimento e de origem comum. Situação diferente de outros grupos étnicos brasileiros, pois os afro-brasileiros foram trazidos para o Brasil de várias regiões do vasto continente africano, com cultura, valores e línguas diversas.

3. A reintrodução do conceito de raça no debate político. A partir dos anos 70, quando o movimento negro brasileiro, inspirado no debate norte americano, começou a preconizar o “orgulho negro”, o conceito de raça ganhou um novo sentido político e teórico.

Politicamente, o conceito de raça tornou-se, então, uma “identidade de sobrevivência” em oposição à “raça” enquanto conceito opressivo, ligado àqueles grupos que exerciam o poder e detinham privilégios. Costa reafirma que a inversão semântica, que se opera no conceito “raça”, não pode ser considerada como um “racismo invertido”, isto é, onde supostamente haveria um intuito dos grupos negros de realçar sua superioridade em relação aos não negros; mas se tratava de uma estratégia política de delimitação, mobilização, resistência dos grupos que historicamente no Brasil tem sido alvo de preconceito racial e de discriminações.

Na luta política por reconhecimento, indicadores sociais assumem um papel central uma vez que permitem comparar a situação de diversos grupos étnicos/raciais que compõem o povo brasileiro. Esses indicadores são capazes de revelar a realidade precária de submissão, vivida quotidianamente pelos afro-brasileiros, em termos de nível de escolaridade, renda per capita, expectativa de vida.

Segundo Santana, em 1996, pela primeira vez, a população afro-brasileira, sob recomendação da ONU¹² – fez parte do IDH – (Índice de Desenvolvimento Humano)¹³, onde se constatou que a situação do

¹² A ONU – Organização das Nações Unidas tem como objetivos no artigo 55 “promover o respeito universal e a observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem discriminação de raça, sexo língua e religião” (Cashmore, 2000:386).

¹³ A ONU, através do Programa Desenvolvimento Humano (PNDU), recomendou ao governo brasileiro, no ano de 1996 que desenvolvesse um relatório sobre o desenvolvimento humano de sua população. Com o propósito de explicitar o Índice de Qualidade de Vida (IQV), que está baseado na renda, expectativa de

escravo, no passado, marcou e ainda marca nos dias de hoje, a vida dos afro-brasileiros. Dados relativos ao nível de rendimento da PNAD¹⁴ 38,8% dos pretos e 35,1% dos pardos ocupados ganhavam até um salário mínimo, contra 18,65 dos brancos com igual rendimento.

Santana (1997:25) afirma que, neste mesmo ano, 11,3% dos pretos e 10,5% dos pardos ocupados e trabalhando entre 40e 48 horas, ganhavam até 1/2 salário mínimo, enquanto os brancos nessa mesma situação constituíam 4,1%. Com os mesmos dados do PNDA foi feita uma pesquisa em São Paulo que revelou o diferencial de rendimento médio salarial entre brancos e negros como sendo de 142%.

O nível educacional foi um outro parâmetro para pensar o IDH, e os dados levantados mostraram que a realidade educacional da população afro-brasileira era precária. De acordo com os dados do Relatório de Desenvolvimento Humano no Brasil, 35,2% dos pretos e 33,3% dos pardos com mais de 25 anos eram analfabetos, contra 15% dos brancos em igual condição.(Santana,1997:29)

Neste enfoque, o estudo colocou que a probabilidade de entrar na escola era de 85% para os brancos, contra 65% para os pretos e pardos. E, ainda, que a probabilidade de ingressar na segunda fase do ensino elementar, depois de ter ingressado na escola, era de 55% para os brancos, frente à 40% para os pretos e 44% para os pardos. A probabilidade de um branco, que completou o primeiro grau, chegar ao segundo grau era 57%, ao passo que a probabilidade de um preto e de um pardo ao fazer o mesmo caía, respectivamente, para 36% e 46%. (Santana,1997:29)

vida e nível educacional, nesse mesmo ano pela primeira vez, foram levantados esses dados sobre a população negra.

¹³ PNAD – Programa Nacional de Amostra Domiciliar

O acesso à Universidade era ainda mais restrito aos negros. Somente 18% dos pretos e 23% dos pardos que completavam o segundo grau tinham a probabilidade de chegar às Universidades, frente a uma probabilidade de 43% dos brancos na mesma situação. (Santana, 1997:29)

De um passeio pelo pensamento teórico brasileiro, pôde-se verificar que a questão racial fazia parte da tradição sociológica brasileira, revelando diversos olhares sobre a categoria “raça”. Desde Nina Rodrigues, que via os negros como degenerados e impuros para participarem de uma empreitada grandiosa, como a construção da nação brasileira; de Gilberto Freire, que apostava na mestiçagem como fator fundante da identidade nacional brasileira; e chegando Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Roger Bastide que, ao invés de focarem o conceito “raça” isoladamente, inauguraram no Brasil a discussão sobre relações raciais, cuja compreensão da dimensão sócio-cultural tornar-se-ia fundamental para a compreensão da construção identidade nacional brasileira.

A 5ª Conferência geral da UNESCO¹⁵, realizada em Florença no ano de 1950, tinha como objetivos determinar os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos favoráveis ou desfavoráveis à existência de relações harmoniosas entre raças e grupos étnicos. A partir daí, várias pesquisas foram financiadas pela UNESCO na América Latina

¹⁵ UNESCO – “A organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas é uma organização especializada, criada em 1946, que tem o seu ‘quartel general’ em Paris. O preâmbulo à sua constituição declara que a ‘grande e terrível guerra que terminou há pouco foi possível devido à negação dos princípios democrático de dignidade, igualdade e respeito mútuos dos homens e à propagação, em seu lugar, por meio da ignorância e do preconceito, da doutrina da desigualdade entre homens e raças’. Nesse espírito, a Conferência Geral da Organização (com representante de 50 Estados – Membros), em 1950, instruiu o diretor geral a estudar e coletar dados científicos relacionados às questões raciais, para difundir amplamente as informações coletadas e preparar uma campanha Educacional baseada nas mesmas’. Elegeu também pesquisas pioneiras a respeito de distinções raciais nas sociedades latino - americanas” (Cashmore, 2000).

e inclusive no Brasil; na investigação das relações raciais essas pesquisas, que tinham um caráter de desvelamento da questão racial, inovaram ao analisar a dimensão sócio-cultural.

A princípio, as pesquisas tinham como objetivo mostrar ao mundo, ainda fragilizado com o racismo manifesto na Segunda Guerra Mundial, como o Brasil, país multirracial, conseguira, de maneira harmoniosa, vencer as barreiras raciais. Esses estudos, todavia, trouxeram a tona um outro lado da moeda: em todas as investigações, constatou-se uma forte associação entre cor ou raça e status socioeconômico. (Hasenbalg apud Maio, 1996:238).

As investigações financiadas pela Unesco, no Brasil, deram oportunidades a vários cientistas sociais para revelar o talento de seu trabalho, permitindo concomitantemente a institucionalização das ciências sociais no Brasil e um desenvolvimento teórico-metodológico importante. O rigor metodológico adotado pelos cientistas envolvidos fez com que as relações raciais fossem um pretexto para análises mais aprofundadas face às mudanças ocorridas no Brasil. Eles propiciaram, ainda, novas visões sobre a realidade brasileira.

A primeira pesquisa, no entanto, foi planejada para ser realizada no Estado da Bahia, pois a sua imagem adequava-se a de um Brasil que vivia uma bem sucedida “democracia racial” - imagem essa expressa pelos sociólogos e antropólogos dos anos trinta e quarenta. Esse objetivo acabou sendo ampliado, não no conteúdo, mas na abrangência passando, além da Bahia, a incluir outras regiões do Brasil. Intelectuais como Charles Wagley, Luis de Aguiar Costa Pinto, Roger Bastide, Ruy Coelho e Otto Klinerberg, foram influências fundamentais para concretizar-se essa ampliação. Consideravam que, tomar a realidade baiana como generalizável para o restante do país, era um tanto quanto reducionista, pois o Sudeste apresentava relações raciais que tinham também características específicas. Os argumentos dos intelectuais partiram de

estudos de militantes do movimento negro e de cientistas sociais, na cidade de São Paulo, já preocupados com a questão racial brasileira.

3. 2.1 Pesquisas Raciais Pioneiras

O contexto acima exposto vai permitir que se desenvolva no Brasil uma série de investigações pioneiras no campo do estudo das relações raciais. Focalizar-se-á mais especificamente, nesta pesquisa, os estudos dos seguintes autores: Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Roger Bastide.

Fernandes era e é considerado um dos intelectuais mais expressivos do Brasil. Ele compreendia a Sociologia como um instrumento capaz de ajudar o cientista social a interpretar a realidade da forma mais realista possível, mas não isentava do comprometimento social. Esse foi o caminho que perseguiu durante toda a sua vida.

A partir de Fernandes, a linguagem do ensaísmo e dos explicadores cedeu lugar a uma teoria mais refinada. A teoria não era mais veiculada e justaposta num discurso ideológico pré-fabricado, ela ganhava um caráter de interpretação interno, onde foram elencados os instrumentos mais adequados à explicação dos fenômenos. Dessa forma, os conceitos passam a ser referidos em relação à realidade. Essa maneira de entender a investigação social tornou-se um ponto de referência para os novos pesquisadores, que estavam empenhados em criar critérios científicos para as pesquisas sociais no Brasil.

Ao optar por debates e pesquisas interdisciplinares sem preconceitos na escolha de categorias de análise que levassem ao pensamento marxista ortodoxo hegemônico, Fernandes não hesitou em buscar outros autores como Mannheim e Weber, que lhe permitiram a elaboração de uma obra chave nas Ciências Sociais no Brasil: “A

integração do negro na sociedade de classes”, enfocada na caracterização dos dilemas presentes na constituição da ordem capitalista no Brasil, visibilizou a situação de marginalidade e exclusão vivenciados pelos negros e mulatos.

A população integrada pelos negros, para Florestan Fernandes, não conseguiu acompanhar o rápido desenvolvimento e as transformações ocorridas na cidade de São Paulo, no final do século XIX e início do século XX, por não dominarem os códigos que estavam subjacentes ao que ele denominava de “ordem competitiva”. Em seu estudo, analisou como essa ordem se expandia no sentido capitalista, entre 1930 e 1960 - momento da segunda revolução industrial.

Um entrelaçamento entre cor e estratificação social foi o que Fernandes fez, tendo como pano de fundo a distribuição de trabalho. Constatou que a pouca experiência com trabalho livre e o reduzido número de atividades apreendidas durante a escravidão foram fundamentais para que os negros ficassem excluídos do processo de constituição da ordem competitiva. Na referida obra, Fernandes deixou claro essa idéia, inserindo a questão racial na formação da sociedade de classes, enfatizando que o desmonte do sistema escravista não se traduzia em mudanças na posição social do negro e do mulato, mas sim evidenciava a precariedade com que negros e mulatos foram inseridos na ordem competitiva. Apesar da inserção precária, Florestan Fernandes concluiu que ocorre a proletarianização do negro e do mulato, mas esta se dá em serviços subalternos. (Arruda in Maio, 1996)

Nas pesquisas, na cidade de São Paulo, Florestan desenvolveu a idéia de que no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, se tem “preconceito de ter preconceito”, ou seja, por mais que a estruturação da sociedade brasileira fossem racista e os indicadores sociais demonstrassem as diferenças de oportunidades entre os diversos grupos raciais, esses valores não eram explicitados pessoalmente. Ou como

coloca Hasenbalg (1979:243), “As práticas discriminatórias disfarçadas coexistem com uma polida etiqueta racial, pela qual as manifestações públicas de preconceito e as formas abertas de discriminação incorrem numa severa desaprovação”.

A forma polida de discriminação só fica evidente quando se analisa as nuances nas relações em instituições. Um exemplo dessa afirmativa o sistema educacional brasileiro, nos quais se observou em diferentes momentos da história, esteve atrelado a interesses que nem sempre refletiam os anseios da população. Se inicialmente serviu para formar uma elite intelectual, no período pós-abolição, ela foi importante, pois garantia a ordem e progresso, também na construção do Estado Nacional foi fundamental para formar uma identidade nacional (Hasenbalg, 1979:243).

Como já vimos anteriormente, a pesquisa da Unesco sobre relações raciais no Brasil teve sua efetiva ampliação para outras regiões do país. Uma dessas regiões foi o Brasil Meridional, em Santa Catarina, mais precisamente em Florianópolis, desenvolvida por Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Dar-se-á ênfase a fala do sociólogo Fernando Henrique, que servira de base para uma análise em relação ações desencadeadas pelo mesmo no campo político.

Segundo Cardoso (2000:38), a colonização de Santa Catarina, teve grande influência na utilização da mão de obra escrava. A economia dessa região difere de outras regiões da Colônia, pois esta era subsidiária daquela economia. Ela não visava à exportação, como em regiões de minas e metais preciosos, que exigiam dos empresários uma soma considerável de recursos financeiros que se traduziam, portanto, em compra de peças transformadas em enormes contingentes de escravos.

Ora, os paulistas, ponteados em arco e flechas, não possuíam escravos negros em abundância, nem condições econômicas para adquiri-los. Por isso, na competição econômica, foram desalojados da área mineradora pelos que puderam inverter grandes recursos na escravaria negra. Coube-lhes a glória das descobertas das minas, não o proveito de explorá-la. (...) Foram esses paulistas os colonizadores do Sul (...) (Cardoso, 2000:40).

Por conta das poucas condições econômicas, os colonizadores paulistas e portugueses, inicialmente utilizaram-se da mão de obra escrava indígena, trazidas na vinda para sul. A mão de obra negra era, portanto, mais cara e muito requisitada nos trabalhos nas minas. Outro fator relevante, na reduzida utilização dos negros como força de trabalho na colonização em Santa Catarina, foi a economia de subsistência, que esteve vinculada à exploração do gado, não para exportação, mas para consumo interno da Colônia. Cardoso afirma o “desenvolvimento da pecuária e as guerras com os espanhóis foram responsáveis pela relativa estagnação de Santa Catarina durante quase um século” (Cardoso, 2000:43).

A partir da década de 1730, algumas transformações na ordem social da antiga Desterro fez com que a pacata vila de agricultores, tornasse uma região de estratégia militar, e sua economia fosse fortalecida pelas funções urbanas políticas e militares. A fixação de militares e seus familiares acarretaram um aumento da população improdutiva, pois a produção dos pequenos agricultores pobres não tinha como suprir o aumento da demanda de abastecimento – o impasse no desequilíbrio econômico só teve solução com a importação de produtos de outras regiões da Colônia ou com o incremento da produção interna.

Diante das mudanças na estrutura da organização social, na Ilha Desterro, emergiram novas possibilidades de utilização do negro como mão de obra escrava. Em primeiro lugar, os governadores militares e membros graduados do aparelho burocrático militar trouxeram seus

próprios serviçais. Daí a tese de que boa parte da mão de obra escrava era empregada em serviços domésticos.

A pesca foi uma atividade essencial de subsistência no litoral de Santa Catarina, mas, com a integração de Santa Catarina, a pesca passa a ser uma atividade lucrativa para a economia colonial. Contudo é no desenvolvimento da pesca da baleia, que houve presença significativa de escravos. A pesca, propriamente dita, era feita por pescadores pobres, livres, aos negros não se permitia pescar face à liberdade inerente à atividade e que poderia propiciar fugas; mas os serviços de beneficiamento dos subprodutos das baleias, principalmente a extração do óleo, eram realizados pela mão de obra escrava (Cardoso, 2000:63).

Outro setor que utilizou a mão de obra escrava foi à agricultura, no século XVIII, em Santa Catarina. Ela foi organizada, na sua maioria, com base na pequena propriedade, desenvolvida por camponeses livres que eram donos de terras. Nessa forma de organização do trabalho rural os médios e grandes proprietários tiveram privilégios na distribuição inicial de terras, absorvendo o trabalho assalariado e escravo. A partir da análise da obra “Os juizes de fora” de Oswaldo Cabral (1937), Cardoso evidenciou, nesse momento histórico, a gradativa substituição da mão de obra açoriana pela mão de obra escrava, até mesmo nos serviços mais grosseiros relacionados com o comércio.

O desenvolvimento de vários setores da economia, tanto na Ilha como em Desterro, fez com que se ampliasse o número de escravos em vários setores do sistema ocupacional da região. Mesmo os lavradores pobres, com suas poucas reservas financeiras, economizavam para comprar escravos, dando preferência aos do sexo masculino, pois suas filhas e esposas poderiam substituir o trabalho de escrava mulher no trabalho doméstico. Desse processo, gerou um desequilíbrio entre o número de homens negros e mulheres negras em Santa Catarina. Além desse fator, pelo ato de o pequeno agricultor trabalhar lado a lado com

seu escravo, enfatizou a tese de que em Santa Catarina as relações raciais entre senhores e escravos foram mais amenas.

Na pesquisa de Cardoso, pode-se concluir que “(...) Apesar do predomínio da pequena propriedade o contato mais íntimo entre senhor e o escravo em nada contribuiu para suavizar a dura condição do cativo, consagrada pela lei” (Cardoso, 2000:167). O autor afirma que a discriminação racial, inerente à organização da sociedade escravocrata, foi presenciada em Desterro política, legal e socialmente.

Politicamente a vida dos escravos em Desterro não diferia de outras regiões do país, pois era regida pelo Código Negro que ditava limites aos mesmos. A discriminação econômica foi enfocada sob dois aspectos: primeiro nas condições de existência material do escravo que eram péssimas, visibilizada, tanto na precariedade das vestimentas, como na aparência desfigurada pela má alimentação; segundo nas possibilidades de inserção dos escravos negros e mulatos forros e seus descendentes no sistema ocupacional da cidade, que se deu, como já citado anteriormente, nos serviços braçais mais degradantes, mesmo que não fossem exclusividade dos mesmos, pois os açorianos pelas condições economicamente deficientes também o exerciam (Cardoso, 2000:169).

Quanto à discriminação social, Cardoso (2000) afirma que, diante dos dados disponíveis, foi possível evidenciar apenas alguns aspectos:

No primeiro, a incapacidade civil imposta aos escravos restringia-lhes o acesso a determinadas carreiras, como também às discriminações presentes tanto no Código Negro como no Código de Posturas Municipal – nas casas comerciais não podiam ser caixeiros e administradores cativos ou ainda a proibição de alugar casas a escravos.

Segundo, a peculiaridade de Desterro, principalmente por ser uma comunidade pequena, fazia com que fosse possível delimitar e

excluir os escravos de certos círculos de convivência do branco. As medidas discriminatórias não se restringiam à convivência inter-racial senhor/escravo, branco/negro, mas, havia também um caráter restritivo intra-racial, onde os escravos tinham através das normas disciplinares a coibição da livre disposição do corpo, do ócio, do espaço físico. “(...) Criava-se na cidade uma regulamentação compatível com a vida urbana que disciplinava o labor e os lazeres dos escravos, uma espécie de contrapartida disciplina do eito, em que o toque do sino da fazenda senhorial era substituído pelo toque de recolher de uma cidade militarizada” (Cardoso, 2000:174).

No terceiro, a discriminação social dizia respeito à inexistência de condições mínimas para desenvolverem relações sexuais estáveis. Por desinteresse dos próprios senhores, havia poucas uniões entre escravos; além disso, a relação familiar entre mães e filhos, na maioria das vezes, era desfeita, dependendo do interesse comercial ao qual a mão de obra escrava masculina estava sujeita (Cardoso, 2000:176).

No quarto, a constatação das relações raciais como sendo assimétricas. Desta forma, as conclusões sobre relação senhor-escravo, branco-negro, que Fernandes e Bastide chegou, em sua pesquisa sobre relações raciais em São Paulo, vale para Santa Catarina. Ou seja, o escravo não passava de um bem, uma mercadoria ao qual se dispunha da forma mais lucrativa possível. Diante disso, esperava-se a sua submissão, quando não correspondida livremente, o era pelo uso da força.

No quinto, Cardoso evidenciou, que mesmo Desterro, onde a escravidão foi essencialmente doméstica, e os senhores possuíam poucos escravos, a violência, a repressão e a coesão, vistas como as formas mais eficazes de controle social do comportamento do escravo em outras regiões do Brasil, também foi utilizada. Esses métodos de controles

sociais eram exercidos pelos senhores e também pelas autoridades policiais, para tanto existia o tronco da Câmara (Cardoso, 2000:181).

(...) numa comunidade onde o mundo rural era plebeu e onde não emergiu nenhuma fonte de riqueza urbana, capaz de permitir, em grande escala, um estilo de vida senhorial, as relações entre brancos, mesmo pobres, e os negros, mesmos livres, se processavam em termos das relações entre dominadores e dominados, senhores e escravos (Cardoso, 2000:199).

Roger Bastide, o terceiro autor do projeto Unesco que destaco, foi um paisagista no campo das idéias, com formação sociológica francesa, alemã, inglesa e norte americana, em antropologia, psicanálise e filosofia. Com pensamento refinado conseguiu pintar a várias paisagens do Brasil; viu na arte e na religião afro-brasileira uma sutileza não percebida por outros intelectuais que se debruçaram sobre este tema (Braga, 1996).

As nuances de sua formação foram percebidas tanto na pesquisa que fez, a pedido da Unesco, para retratar as condições em que os negros viviam em São Paulo, como em seus estudos sobre as religiões afro-brasileiras. Em São Paulo, pela amplitude da pesquisa teve a participação de seu assistente Fernandes, o qual utilizou vários métodos e técnicas, algumas ligadas à sociologia como questionários, entrevistas, mas também lançou mão da história de vida que é mais usual em trabalhos etnográficos.

Esse refinamento, no pensamento de Bastide, está intimamente ligado à sua formação diversificada. Sua análise sociológica se articulava a macro e micro estruturas, mas sem perder de vista as contribuições das outras áreas que também faziam parte de sua formação.

O pensamento de Bastide, em sua trajetória no Brasil, estava marcado pela crise de consciência e pelo encantamento. Seus primeiros contatos com o Candomblé, dentro de uma visão antropocêntrica,

fizeram com que Bastide diferisse de outros intelectuais que o precederam nos estudos das religiões afro-brasileiras, pois sentiu necessidade de olhar sobre outro prisma e mergulhar profundamente em uma tarefa que ele considerava como espiritual e intelectual (Braga, 1996). “Não no sentido de aceitar a existência do pensamento pré-lógico e negar a unidade das estruturas mentais” (171), mas de deixar-me penetrar por uma cultura diversa da minha. A pesquisa científica exigia de mim a passagem preliminar pelo ritual da iniciação” (Bastide, 1973 in Braga 1996:70).

Com uma nova postura metodológica, interpretava as religiões africanas no Brasil, afirmando ser o candomblé, mais do que simples crendices e superstições, e sim um sistema de conhecimentos tão complexo quanto o das religiões ocidentais. Para ele, os negros deviam orgulhar-se, pois sua religião e cultura não estavam aquém da cultura e religiões européias. Para Braga, Roger Bastide é:

Um pesquisador europeu que descobriu a África no Brasil e toda a sua ternura maternal, e que acima de tudo, questionou-se em sua dignidade no contato com a sabedoria afro-brasileira. Um sociólogo que se conscientizou da necessidade de um novo método e novos conceitos para a apreensão da heterogeneidade do mundo social brasileiro (Braga, 1996:171).

Foram essas habilidades, de articular macro e micro estruturas que fizeram Bastide perceber que desvendando os comportamentos sociais que não aparecem em primeira instância em uma suposta democracia racial, é necessário recorrer à análise da ausência de comportamentos para compreender as manifestações do preconceito. (Braga, 1996:165).

Esta maneira, ao mesmo tempo sutil e diversificada, de olhar para as especificidades do Brasil, fez de Bastide um intelectual que muito contribuiu para o desenvolvimento do pensamento multicultural no

Brasil, entendendo esse redimensionamento do olhar, que deixa de ser exclusivamente eurocêntrico, e passa a considerar outros povos e culturas como constituidoras de conhecimentos (Gonçalves e Silva, 2000).

Darcy Ribeiro, um intelectual, não incluído entre os pesquisadores do projeto UNESCO, foi peça chave para a emergência, na Nova LDB 9394/96, do capítulo sobre a pluralidade cultural

A importância do Senador Darcy Ribeiro, não é apenas por como ter apresentado o texto inicial da nova LDB, mas pelo fato de ser um antropólogo, romancista e ensaísta com uma carreira consolidada. Viveu intensamente sua vida, como intelectual e político. Planejou e implantou a Universidade de Brasília, foi ministro da educação, chefe de gabinete civil do presidente João Goulart. Com o golpe militar foi para o exílio no Uruguai, onde dedicou anos de trabalho para responder a uma a uma questão que lhe intrigava, e que entendia pertinente: “porque o Brasil não deu certo?

O que impulsionava seu trabalho era a necessidade que sentia de uma teoria geral que explicasse a história do Brasil, pois, “as teorizações oriundas de outros contextos eram todas elas eurocêntricas demais e, por isso mesmo, impotentes para nos fazer inteligíveis”. (Ribeiro.2000:13).

Em busca de compreender os percalços do Brasil, foram anos de estudos e pesquisas, que resultaram em várias obras como: O Processo Civilizatório, em 1968; Os índios e a civilização, em 1970; Diários índios, em 1996; O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil, em 2000.

Como o próprio autor explicita no prefácio desta última obra, fez um esforço teórico no sentido de descrever e explicar o processo histórico-antropológico de constituição de um povo novo, a partir de

raízes étnicas distintas; estudou também as linhas de diversificação dos modos regionais de ser do povo brasileiro. Com muita propriedade, critica o sistema institucional, mais precisamente o regime de trabalho e a propriedade fundiária, “no âmbito do qual o povo brasileiro surgiu e cresceu, constrangido e deformado”(Ribeiro,2000:26)

A estratificação social gerada historicamente tem também como característica a racionalidade resultante de sua montagem como negócio que a uns privilegia e enobrece, fazendo-os donos da vida, a aos demais subjulga e degrada, com o objetivo de enriquecimento alheio. Esse caráter intencional do empreendimento faz do Brasil, ainda hoje, menos uma sociedade do que uma feitoria, porque não estrutura a população para o preenchimento de suas condições de sobrevivência e de progresso, mas para enriquecer uma camada senhorial voltada para atender às solicitações exógenas. (Ribeiro, 2000:212)

Segundo Darcy Ribeiro, a distancia social que separa pobres e ricos no Brasil é espantosa e a ela se soma, a discriminação que recai sobre os negros, mulatos e índios, com maior incidência sobre os primeiros. Argumenta, ainda, Darcy Ribeiro, que o alargamento das bases da sociedade, promessa da industrialização, ameaça não romper com a super concentração de riqueza, do poder e do prestígio monopolizado pelo branco, a partir de processos só explicáveis historicamente como: a recente passagem do negro da condição de escravo a trabalhador livre; uma efetiva condição de inferioridade imposta, pela opressão durante séculos, sem nenhuma satisfação compensatória; a manutenção de critério racialmente discriminatórios que, impendem a ascensão do negro a condição de cidadão, principalmente pelo pouco acesso a educação, dificultando incorporar-se na força de trabalho dos setores modernizantes. Afirmava , o autor ainda que a luta mais árdua dos afro-brasileiros foi, e ainda é, a conquista de um espaço de participante legítimo na sociedade nacional.

Percebeu-se, também, que a partir da década de 80, a academia se abriu para o tema relações raciais com enfoque em educação. Pesquisas contemporâneas como as de Fúlvia Rosemberg (1982)

analisaram as relações raciais e rendimento escolar e fizeram com que se chegasse à conclusão de que o sistema escolar impõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil que daquela imposta a criança branca. Foi notável a continuidade deste último segmento populacional para galgar patamares de escolaridade mais elevados.

Outro aspecto levantado pela autora, diz respeito ao fato de que estudos brasileiros sobre o sistema de ensino não incorporaram, em seus diagnósticos e propostas de transformação, as especificidades vinculadas aos segmentos raciais. A autora enfatizou ainda que enquanto não for assumida teórica e pragmaticamente a questão das desigualdades raciais na sociedade e no sistema de ensino em especial, dificilmente haverá condições para diminuir as taxas de repetência e exclusão escolar.

Outro autor contemporâneo que trabalha as desigualdades sociais e sua relação com a educação foi Carlos Hasenbalg (1979), observou: no censo de 1950, 60% dos brancos economicamente ativos eram empregados no setor primário (Agricultura e extração) ao passo que entre os negros essa proporção era 75%. No mesmo ano, 22% dos brancos e 14% dos negros trabalhavam na indústria e no comércio.

Essa análise evidenciou, também, que o nível de escolaridade, o acesso precário ou o não acesso à alfabetização influenciava de maneira decisiva a história de submissão social dos afro-brasileiros. Em 1940, a taxa de alfabetização das pessoas de cinco anos de idade ou mais, no Brasil era 46,9% para os brancos e de 22,6% para os negros. Dez anos depois, as taxas tinham alterado de 52,7% para os brancos e 25,7% para os negros. No nível superior de ensino, essas diferenças são ainda mais acirradas. Em 1940, 9,6% das pessoas, de dez anos de idade ou mais, tinham completado níveis de instrução universitária; essa taxa era de 2,9% para os mulatos e 1,5 para os negros. Em 1950, as mesmas taxas eram de 24,8% para os brancos, e 6,3% para os mulatos e 5,7% para os negros.

3.2.2 Movimento Negro e Educação

Um outro fator fundamental para a emergência de preocupações multiculturais no Brasil foi que o tema “negros e educação” nunca saiu da agenda de militância desenvolvida pelo movimento negro. Inicialmente, numa linha de integração social, influenciadas por Militantes e intelectuais do T E N - Teatro Experimental Negro. Surgiu da indignação de Abdias do Nascimento ao assistir a peça, no Teatro Municipal de Lima, no Peru, de Eugene O’Neill, O Imperador Jones, cujo ator principal retratava a situação do negro na sociedade racista das Américas; era um ator branco pintado de negro. Essa indignação foi se transformando em questionamentos, vindo à mente a própria situação dos negros, no Brasil.

Os atores negros, segundo depoimento de Abdias à revista *Thoth*, eram requisitados apenas para dar um colorido à cena, em papéis com conotação pejorativa ou ridícula. Para papéis que exigissem certa qualificação dramática pintava-se o ator ou atriz branca de preto. Ao fim do espetáculo, tinha chegado a uma determinação: no seu regresso ao Brasil, criaria um organismo teatral aberto ao protagonismo do negro, onde este ascendesse da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das histórias que representasse.

Imbuído desses propósitos, em 1944, no Rio de Janeiro, Abdias do Nascimento criou o T E N (Teatro Experimental Negro) com o propósito de resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro africana. A instituição agia em duas frentes, de um lado, denunciava os equívocos e alienação dos estudos afro-brasileiros; e de outro lado, fazia um trabalho de conscientização dos negros da situação em que se encontravam (Nascimento, 1997).

Seu principal objetivo era estabelecer, através do teatro, um fórum de discussões, propostas e ações no sentido de transformar as estruturas de dominação e opressão e desvendar explorações raciais implícitas na sociedade brasileira dominante nos seguintes campos: cultura, economia, educação, política, meios de comunicação. “Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades”. (Nascimento, 1997:243)

O trabalho inicial do T E N foi o de alfabetizar seu futuro elenco, que era composto de empregados domésticos, favelados, sem profissão definida, modestos funcionários públicos, pois, como foi dito anteriormente, a grande maioria da população pobre e especialmente a negra estava alijada do processo de alfabetização.

Inicialmente, quase 600 pessoas se inscreveram no curso de alfabetização do T E N, além da iniciação nas letras, também recebiam outro curso básico de iniciação à cultura geral, e noções de teatro e interpretação. Mas o contato com ativistas de movimentos anti-racistas nos Estados Unidos, na África e na América Central, fez com que os militantes negros tomassem consciência de que o Brasil, pelo fato de ter o maior número de africanos fora da África, não poderia ficar fora dos movimentos de libertação dos “povos negros”.

(...) A princípio, o TEN constituiu-se como movimento cultural, politizando-se em seguida com a democratização do pós-Segunda Guerra Mundial, a luta contra o racismo em escala mundial e a eclosão de movimentos africanos de libertação nacional. Foi esta instituição que patrocinou as Convenções Nacionais do Negro em 1945 (São Paulo) e 1946 (Rio de Janeiro), A Conferência Nacional do Negro (1949) e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950), (...) (Maio, 1996: 181).

Nascimento, em um dos depoimentos na Revista Thoth 1997, colocou que a Convenção de 45 e 46 tinha como objetivo construir propostas para serem apresentadas à comissão Constituinte de 1946. Estas propostas tinham que satisfazer aos anseios da população afro-brasileira. Foi então encaminhado através do senador Hamilton Nogueira, um projeto de emenda constitucional, que inseria discriminação racial como crime lesa pátria; esse documento foi um antecedente da Lei antidiscriminatória Afonso Arinos.

Muitos foram os colaboradores do T E N, mas gostaria de enfatizar a presença de Guerreiro Ramos, por ser esse um intelectual e militante do movimento e por ter tido um papel importante, no redirecionamento durante as discussões no Brasil sobre o negro e seu lugar na sociedade capitalista que estava por ser construída. Seu encontro com Abdias do Nascimento se deu em um momento em que sua carreira já estava definida e possuía certa legitimidade profissional. Em 1949, ele assumia a direção do recém criado Instituto Nacional do Negro, órgão ligado ao T E N que tinha como objetivo a pesquisa sociológica.

Na interpretação de Maio (1996), Ramos vivia um dilema em constante tensão entre seu lado acadêmico e sua condição de funcionário, porém, sua visão sobre as ciências sociais no Brasil muda, e seu potencial intelectual tem continuidade, a partir do seu engajamento no T E N (Teatro Experimental Negro).

O TEN, segundo Ramos, deveria se transformar em uma elite política e intelectual negra que tivesse por missão superar o descompasso existente entre a simbólica condição de cidadão livre, adquirida pelo negro após a abolição, e sua adversa situação econômica e sociocultural, ainda presente, sessenta anos depois” (Maio, 1996:183).

Guerreiro Ramos pensava a questão racial como sendo ligada à integração dos negros à ordem vigente na sociedade brasileira da época. Ou seja, dentro de um contexto desenvolvimentista onde seria fundamental a criação de uma elite negra que pudesse pensar esta integração. Ele sofreu duras críticas, principalmente de Batisde, que via na valorização da cultura africana não só como uma forma de resistência, mas também para mantê-la viva. “A agenda política de Ramos era composta pelos seguintes tópicos: Afirmação da singularidade dos negros com a eliminação de recalques advindos do passado, ascensão social e econômica, constituição de uma *Intelligentsia*” (Maio 1996:183).

Guerreiro Ramos rejeitava e fazia duras críticas aos cientistas sociais brasileiros da época, que, segundo ele, viam o negro simplesmente como objeto de estudo. À frente do Instituto Nacional do Negro, realizava um trabalho pioneiro de psicodrama, visando a desenvolver uma terapia para a consciência dos negros vitimados pelo racismo.

A influência do movimento Negro norte-americano, por volta dos anos 1970, como afirma a professora Ana Célia (2000), fez com que as ações adquirissem tons mais reivindicatórios, inclusive na área educacional. Desta forma, foram criadas várias instituições negras na área da educação, nos diversos estados do Brasil, principalmente a partir da década de 1980. Com trabalhos concretos, projetos de extensão pedagógica, cursos de capacitação de professores do ensino fundamental em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, seminários, pesquisas, mesa redonda publicações. Estas instituições desenvolvem objetivos em duas frentes; primeiro, trabalho pedagógico de resgate da auto-estima e escolarização da criança negra; segundo, a formação de professores na temática de relações raciais. Essa formação baseia-se em conteúdos que vão desde a compreensão da estruturação do

racismo na sociedade, como também a história da África, e como enfocar pedagogicamente a questão racial.

A este respeito, é esclarecedor transcrever alguns fatos que enfatizam o que está acima descrito. Sem desconsiderar a Lei Afonso Arinos, promulgada em 1951, que veda a discriminação de raça, cor ou religião. Somente depois, passados de 100 anos da abolição, foi que, a partir da década de 80, tomaram visibilidade algumas ações políticas efetivas do legislativo e executivo, no sentido de reconhecimento da complexidade da questão racial no Brasil.

Primeiro: No artigo 5º da Constituição Federal de 1988, a discriminação racial foi interpretada como crime, quando diz: “A prática do racismo constitui um crime inafiançável e imprescritível, sujeito á pena de reclusão, nos termos da lei”;

Segundo: o Artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Brasileira de 98 (anteriormente citado), reconhece os direitos das comunidades quilombolas;

Terceiro, em agosto, nesse mesmo ano, o governo criou, pela Lei 7.668, a Fundação Palmares, destinada a apoiar todas as iniciativas que tenham por objetivo a integração econômica, política, e cultural do negro no contexto social do país. Promoveu, ainda, pesquisas e estudos permanentes dos aspectos de interação da cultura africana, com pertinência à sua própria atuação no desenvolvimento nacional, e os reflexos do seu relacionamento com outras etnias.

A Fundação Cultural Palmares desenvolveu vários projetos, em diversas áreas, com o objetivo de propiciar a inserção dos descendentes afro-brasileiros no processo de cidadania. Estes projetos buscam criar uma visibilidade positiva da comunidade negra, o desenvolvimento de sua auto-estima e sua inclusão no cenário social da nação.

Para que suas metas fossem atingidas, a Fundação Cultural Palmares realizou parcerias com segmentos institucionais das esferas governamentais - federal, estadual e municipal - representações estrangeiras, organismos internacionais¹⁶ e multinacionais do movimento negro e das várias esferas da sociedade civil. O apoio do Congresso Nacional é fundamental aos projetos de lei que reflitam as necessidades das populações marginalizadas.

Dentre os projetos mais importantes da Fundação, encontrava-se o relacionado aos quilombos, comunidades que ponteavam todo o mapa do Brasil, e ao tratamento dispensado aos seus remanescentes, os "quilombolas". A partir de um mapeamento dinâmico, que conjuga informações advindas do trabalho de outros cientistas, pretende-se conscientizar a sociedade brasileira da herança cultural deixada pelos quilombos, bem como estimular o desenvolvimento sustentado de tais comunidades. O Brasil tornou-se, assim, importante referência no reconhecimento e potencialização de sobrevivência digna de territórios étnicos.

¹⁶ A Fundação Palmares articulou no Brasil, articulou Pré-conferências preparatórias nacionais, para a Conferencia Mundial de Combate ao racismo, discriminação xenofobia e outras formas de intolerância - decidida em Assembléia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução 52/111, realizar-se-á em Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto e 7 de setembro de 2001. A Conferencia Mundial terá como objetivos: Avaliar o progresso obtido contra a discriminação racial, reavaliar obstáculos a futuros avanços e desenvolver formas de supera-los; analisar os meios para assegurar uma melhor aplicação dos padrões existentes para combater a discriminação racial; aumentar o nível de conscientização sobre o racismo e suas conseqüências; formular recomendações sobre como tornar mais efetiva as atividades e mecanismos das Nações unidas no Combate ao racismo; revisar os fatores políticos, históricos, sociais, culturais e outros que têm contribuído para o racismo; formular recomendações com respeito a novas medidas nacionais, regionais e internacionais que poderiam ser adotados na luta contra o racismo; fazer recomendações sobre como assegurar que as Nações Unidas tenham recursos suficientes para poder levar a cabo um programa efetivo de combate ao racismo e a discriminação racial.

Apesar de sua criação ter sido em 1998, evidenciou-se que sua atuação tem sido ampliada e intensificada no governo do presidente da República Fernando Henrique.

Fazendo parte desse rol de ações desencadeadas no campo intelectual e político, nacional e internacional foi implementada, no ano de 1996, a nova lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Convém sublinhar que as ações em questão se deram no governo de presidente Fernando Henrique Cardoso. A trajetória deste teve dois momentos distintos: Como sociólogo com carreira reconhecida, como já vimos anteriormente a partir nas pesquisas financiadas pela UNESCO; e como político, atuando desde 1995 como Presidente da República Brasil.

4. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/96 E A PLURALIDADE CULTURAL

4.1 HISTÓRICO DA NOVA LDB

A política educacional brasileira, além das influências culturais e sociais na forma como organizou e desenvolveu seu sistema educacional, foi também influenciada pela conjuntura político, econômica dos diferentes momentos históricos.

Na década de 80 novas forças no cenário político¹⁷ (re) direcionaram o exercício do poder, deu-se a Abertura política. No âmbito da educação surgiram propostas consideradas progressistas, ligadas a Estados e Municípios. Assim em Santa Catarina, em 1981, depois de ampla discussão pela comunidade escolar¹⁸, foi editada a primeira versão da Proposta Curricular¹⁹ do estado. Enfim, vivia-se uma fase política de estímulo à descentralização, o que multiplicou debates, nas várias instâncias.

¹⁷ Esse redirecionamento político, se deve à abertura política que iniciou em meados dos anos setenta.

¹⁸ Houve vários Fóruns de discussões no estado todo, que eram compostos por professores, especialistas, pais e alunos.

¹⁹ A proposta Curricular de Santa Catarina reavaliada por grupos multidisciplinares e reeditada em 1998.

Em nível nacional, a comunidade educacional organizada se mobilizou, com vistas à instalação do Congresso Nacional Constituinte. Com esse intuito, em 1986, foi realizada em Goiânia a IV Conferência Brasileira de Educação, com o tema central “A educação e a Constituinte”. No final da Conferência foi aprovada a Carta de Goiânia, contribuição dos educadores para o capítulo da Constituição dedicado à educação.

O movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional teve início em maio 1987, no decorrer da X Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), realizada em Salvador. Dermeval Saviani proferiu uma palestra, tendo como tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação”. Também, naquele mesmo ano, a revista da AND (Associação Nacional de Educação) tratou o tema LDB (número 13 desse periódico).

No decorrer desse tempo, Saviani escreveu um artigo que recebeu o título “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa”. Segundo o autor, não havia a pretensão inicial de formular um anteprojeto, mas seu objetivo principal era a mobilização dos educadores, no sentido de desencadear influências junto aos parlamentares no processo de elaboração da lei: o artigo tinha apenas caráter explicitativo, no sentido das diretrizes e bases, reconstituindo seu histórico e destacando sua importância para educação. Relata o autor que, à medida que o texto ia sendo elaborado, sentiu a necessidade de pensar a respeito da estrutura da lei.

O artigo em pauta, depois de ampla discussão entre os educadores, transformou-se em uma proposta, concluída em fevereiro de 1988. O documento circulou na XI Reunião Anual da ANPED realizada em Porto Alegre, abril de 1988. Também foi objeto de discussão na V Conferência Brasileira de Educação, realizada em Brasília, em outubro 1988, que tinha como tema central: “A lei de diretrizes e bases da

educação nacional”. Promulgada a Constituição de Federal em 05 de outubro de 1988, já em dezembro desse mesmo ano, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal o projeto de Lei nº 1.158-A/88 fixando diretrizes e bases da educação nacional; este projeto era considerado como a vontade dos educadores enquanto público da ANPED.

A referida proposta foi aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993 e, posteriormente, foi apresentada pelo senador Cid Sabóia ao Senado Federal. A proposta em questão tinha uma concepção de educação enquanto instrumento para pleno exercício da cidadania; incluía desde a educação infantil, os ensino fundamental e médio; acentuava ainda, a valorização dos profissionais da educação, formação eficiente do educador, preocupações da carreira do magistério, definição do piso salarial para o professor. Segundo Saviani:

(...) de uma concepção socialista que marcava a proposta original, as transformações operadas ao longo da tramitação na Comissão de Educação da Câmara deram ao texto aprovado o caráter de uma concepção social-democrata. Assim é que a Educação é fortemente entendida como um direito social que deve ser garantido pelo Estado a quem cabe regular, planejar, e executar ou supervisionar a execução das medidas que viabilizem a cada cidadão o exercício desse direito (Saviani,1997:195).

No final do Governo Collor-Itamar, o MEC implementou um outro projeto da Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional (1993-2003) -, Plano Decenal – sendo o texto de autoria do senador Darcy Ribeiro. Diferentemente do projeto aprovado na Câmara dos Deputados, esse não foi discutido amplamente pela comunidade escolar. Seu principal objetivo era atender as recentes demandas de trabalhadores de uma “nova era tecnicista” - não mais aquela baseada no modelo Fordista / Taylorista na qual a formação era fragmentada. Mas agora se busca uma educação que concorra para a formação de um novo trabalhador

dotado de uma visão de totalidade. Seja, um trabalhador com uma formação flexível e capaz de executar várias funções em vários setores diferentes; seja, multifuncional, capaz de adaptar-se a um novo modelo de produção que era chamado de Toyotista

O Plano Decenal tomou corpo a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia (1990), convocada pela UNESCO, UNICEF, PNDU e Banco Mundial. Dessa forma, a institucionalização das mudanças curricular não ocorreu por acaso na década 1993/2003. Ela fazia parte de um projeto pedagógico para o sistema de ensino brasileiro, iniciado no governo Itamar Franco, sendo encampado pelo então ministro de Estado da Educação e Cultura Murilo de Avellar Hingel. Esse plano recebeu inúmeras críticas dos educadores, os quais argumentavam que a proposta do MEC estava articulada a acordos internacionais e aos interesses dos setores neoconservadores; e que buscava estabelecer uma política “apropriada” para a América Latina e Caribe.

No âmbito do Plano Decenal, direciono-me para Lei de Diretrizes e Bases 9394/96²⁰, que foi promulgada em 20 de dezembro de

²⁰ A LDB nº 9.394, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. No seu artigo 1º explicita que a educação os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No artigo 2º define que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo 3º enfatiza que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia do padrão de qualidade; Valorização da experiência extra escolar; Vinculação entre a

1996. Mesmo que tenha causado muita insatisfação entre os educadores, a partir de sua promulgação legal se tornou um referencial obrigatório para a comunidade escolar, e precisa ser analisada.

A operacionalidade da LDB lei nº 9394/96 manifestou-se em várias áreas. Aqui será enfocada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses Parâmetros Curriculares, como o próprio nome indica, servem de referenciais para o Ensino Fundamental em todo o país; a responsabilidade de sua elaboração foi atribuída ao Mec, que o teria à Fundação Carlos Chagas de São Paulo. Essa instituição analisou propostas curriculares de Estados e Municípios também os currículos oficiais e absorveu ainda experiências de outros países.

O MEC coordenou²¹ todo o processo, de elaboração dos PCNs, que contou com uma equipe de educadores de prestígio na academia e consultores internacionais, como César Coll e Délia Lener de Zunino. O primeiro, um dos mentores da reforma educacional espanhola, atualmente é professor e pesquisador da Universidade de Barcelona; a segunda, investigadora da área da matemática, é assessora do Ministério da Educação da Venezuela.

Uma proposta inicial foi colocada em discussão em nível nacional, nos anos de 1995 e 1996. Desses debates participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, membros de conselhos estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes

educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Coletânea de Leis – Conselho Regional de Serviço Social 12ª Região – Santa Catarina, 2001:265)

²¹ A elaboração relacionou-se também ao Ministro de Estado da Educação, Paulo Renato de Souza e a seu secretário executivo, Luciano Oliva Patrício, bem como à secretária de Educação Fundamental do MEC, Iara Gloria Areias Prado, e a Diretora do Departamento de Políticas da Educação fundamental, Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha.

áreas de conhecimento, especialistas e educadores²² em geral. Mas, o depoimento da equipe coordenadora, deixa claro que só foram consideradas as críticas e sugestões que estavam de acordo com os objetivos do MEC.

Esse processo recebeu inúmeras críticas. Primeiro, por ser considerado como uma proposta que se concretizava de “cima para baixo” - de gabinete, baseada mais em experiências internacionais consideradas superadas. Segundo, por promover discussões e debates apenas como pareceres complementares e não como essência, ou seja, apenas para manter um ritual de democracia.

Os parâmetros pautaram-se na LDB nº 9394/97, que determina, como competência da União, estabelecer diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. Esse processo será concretizado em colaboração com os estados, o distrito federal e os municípios, como também a partir de experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais no Brasil, tais como: os movimentos Negro e Indígena, o movimento Ambiental e o Feminista, entre outros. A LDB no seu Art.27, inciso I, também destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e a ordem democrática.

²² Enquanto participante dessas atividades, os fatos deixaram mim recordações. Como professora de Didática participei desse processo, articulado pela UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), na região Serrana de Santa Catarina, na ocasião. Os representantes dos educadores, das escolas públicas e particulares e da Uniplac (Escolas Unidas do Planalto Catarinense), reuniram-se para discutir e emitir um parecer sobre os Parâmetros Curriculares. Percebi, nesse momento, que fora disponibilizado pouco tempo para as atividades, dando a impressão que se desejava simplesmente justificar o que já estava praticamente “pronto”. O fato lembrou-me das palavras do professor Gaudêncio Frigotto, no Encontro Nacional de Didática em maio de 1996, quando ele afirmou que não participaria de debates dessa ordem pois os considerava uma farsa.

Essa lei objetiva contribuir para a unidade e garantir o respeito à diversidade (PCN, Temas transversais, 1998:49).

A publicação Parâmetros Curriculares Nacionais é formada por dez volumes, que enfocam as várias áreas do conhecimento: Introdução aos Parâmetros Curriculares; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História; e Geografia; Arte; Educação Física; Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Meio Ambiente e Saúde; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

O recorte a ser efetuado na análise do volume da pluralidade cultural está relacionado com a cultura negra, sem desvalorizar as outras culturas – se a identidade é relacional e social, ela se constrói na interação dos diversos grupos culturais.

4.2 A PLURALIDADE CULTURAL: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS / PEDAGÓGICAS

A construção do volume da pluralidade cultural não diferiu do processo de elaboração dos parâmetros como um todo. Intelectuais ligados ao MEC fizeram uma versão preliminar, mas através do GTI²³ (Grupo de Trabalho Interministerial), iniciou-se uma discussão com os movimentos sociais a fim de fazer pressão e exigir assim a representação do movimento negro. Desta forma, a versão preliminar, não só dos temas referentes à pluralidade cultural, mas todos os demais volumes foram enviados para intelectuais do movimento negro de todo país, para serem dados pareceres. Essas foram formas de legitimação do processo, como aconteceu em todas as discussões dos Parâmetros como já referimos ao tratar do histórico da LDB.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais está dividido em duas seções. A primeira, contém a justificativa, que de forma *en passant* coloca a situação atual dos estudos realizados na temática, e apresenta campos de conhecimento, considerados fundamentais para que os educadores possam orientar sua prática pedagógica e para que ocorra uma educação voltada para a Pluralidade Cultural: Fundamentos Éticos; Conhecimentos Jurídicos; Conhecimentos Históricos e Geográficos; Conhecimentos Sociológicos; Conhecimentos Antropológicos; Linguagem e Representações; Conhecimentos Populacionais; Conhecimentos Psicológicos e Pedagógicos. A segunda seção trata dos critérios de seleção de conteúdos, que estão dispostos em blocos, nos quais são propostos núcleos temáticos que ficam assim intitulados:

²³ criado por Decreto do Sr. Presidente da Republica em 04 de dezembro de 1996, para dar suporte as ações e propostas que viessem implementar o artigo 68 do ADCT (Atos das Disposições Constitucionais transitórias) referentes a questão do reconhecimento das comunidades quilombolas.

Pluralidade Cultural e a Vida dos Adolescentes no Brasil, Pluralidade Cultural na Formação do Brasil e Direitos humanos, Direito de Cidadania e Pluralidade. E esses blocos por sua vez, são subdivididos em categorias.

Fazendo uma análise dos documentos que compõem os Parâmetros Curriculares, percebeu-se que em todos os volumes estão expressos os objetivos gerais da educação fundamental, e esses revelam uma preocupação em: “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, etnia ou outras características individuais e sociais”. (PCNs, 1997:3)

Conforme a pesquisadora em relações raciais, Ana Célia da Silva (2000:3), o reconhecimento por parte do Estado da existência do pluralismo étnico/racial, do preconceito e da discriminação, pode concorrer, em grande parte para o desmonte do discurso universalista, na qual a sociedade moderna pós Revolução Francesa, se estruturou como um todo, inclusive o sistema de ensino. Dessa forma, visa-se estabelecer, no sistema de ensino, o respeito e o reconhecimento da alteridade e da pluralidade cultural do país.

O tema Pluralidade Cultural, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como objetivos principais contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural. E ainda tratar a diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações e atuar sobre os mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania (Parâmetros Curriculares, 1997:59).

Afirmam ainda os PCNs que “é trabalho da escola buscar superar todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social,

valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõe a sociedade brasileira”.(p.69) Consideram também que: a diversidade tem como valor o respeito às diferenças e não o elogio às desigualdades e que as diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas ao contrário, fator de seu enriquecimento” (p.92).

Os PCNs reafirmam a identificação pelo Estado do racismo e discriminações existentes no Brasil e nas instituições escolares quando declaram que “a diversidade étnico cultural é alvo de preconceitos e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior”. Recomenda ainda que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros

Tendo como pressuposto as afirmações acima, na capacitação continuada, realizada pelo MEC, em Lages SC – Parâmetros em Ação – pode-se perceber o objetivo de investir na formação dos professores. O fato foi evidenciado em entrevista no dia 12 de julho de 2001, com Professora Iracema Shultz N. Shumacker, representante do Ministério da Educação - MEC em Santa Catarina, articuladora da política de formação de Professores, vinculada aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Iracema Shumcker:

O objetivo do Ministério da Educação em relação ao programa Parâmetros em Ação, é estar aperfeiçoando a formação dos professores (...). O programa, ele tem a intenção de estar levando ao interior dos municípios uma proposta de professor que tem como concepção considerar o professor como ser humano que tem suas limitações, mas que tem conhecimentos prévios e tem suas vontades no contexto escolar (...) O professor, ele já vem há muito tempo em busca de aperfeiçoamento, de um espaço para poder discutir com seus pares, então o programa tem a intenção de proporcionar isso ao professor. Consideramos os temas transversais como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O Ministério da

Educação tem a melhor intenção de estar contribuindo para o entendimento do professor em relação aos conceitos transversais.

Ainda Iracema:

O ministério já tem um material elaborado e publicado, que são os parâmetros em relação aos temas transversais Meio Ambiente. Penso que também é um tema de bastante necessidade para o momento (...) foi, por isso, um dos primeiros a serem construídos. O próximo é sobre a questão da comunidade indígena e, na seqüência, quero dizer que também, ao da pluralidade cultural será dado um tempo, para que se possa criar instrumentos que embasem o trabalho do professor, nessa questão.

Na entrevista, foi perguntado à professora Iracema se já havia material didático mais específico, em relação a questão racial. A resposta foi no sentido de que no Ministério da Educação já havia uma equipe produzindo sobre esse assunto, mas que o material ainda não tinha sido colocado em circulação. Um fato intrigante, todavia, deu-se no decorrer da entrevista com a representante do MEC do programa “Parâmetros em Ação” em Santa Catarina ao ser interrogada, afirmou desconhecer a obra “Superando o racismo na escola”, editada pelo MEC em 1999.

Essa obra diz respeito à implementação do capítulo da pluralidade cultural, que contou com a articulação inicial do GTI – Grupo Interministerial para a Valorização da Pessoa Negra, através da indicação de quatorze professores e especialistas, em sua grande maioria intelectuais do movimento negro de várias regiões do país, para que participassem como autores da obra “Superando o racismo na Escola”. A organização coube a Kabengele Munanga, professor do Departamento de Antropologia da USP (Universidade de São Paulo) e a realização do projeto da edição ficou a cargo de Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, assessor do Ministro da Educação e representante do MEC no GTI.

O objetivo dos textos que compõe a obra, segundo Munanga, não está em resolver isoladamente o processo de transformação das estruturas mentais que foram herdadas a partir do mito da democracia racial, de mecanismos racistas, que, sutil, consciente ou inconscientemente, marcaram a educação e formação de várias gerações, mas garantir subsídios para “mostrar o racismo como um dos graves problemas da nossa sociedade e, por outro lado, em mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combatê-lo. Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um lugar de destaque”. (Munanga, 1999:10).

No prefácio da referida obra o ministro Paulo Renato afirma que “(...) A idéia da publicação e seu aproveitamento em sala de aula está perfeitamente adequada á outra realização do Ministério: aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que objetivam a melhoria de qualidade da educação pública. Pode-se dizer que o livro deriva dos Parâmetros ” (Munanga, 1999:5). O Ministro Paulo Renato argumenta que a obra possibilitará um amplo debate sobre o assunto e esta destinada aos professores do ensino fundamental atuantes nas redes municipais e estaduais.

As argumentações levam a crer na importância de desenvolver-se um trabalho pedagógico voltado para a temática da pluralidade cultural, sendo que a obra em questão se põe como recurso fundamental na formação dos professores. Mas, conforme depoimentos de uma das intelectuais do movimento negro que participou da elaboração do livro com um artigo Professora Neusa Lopes, a tiragem inicial da obra “Superando o racismo na escola” foi apenas trezentos exemplares em 1999 e mil e quinhentos no ano de 2000, totalizando 1800 exemplares; números irrisórios, em se tratando de atender a demanda de todo o país. Por ser considerado um material fundamental no trabalho pedagógico, deveria estar em todas as escolas brasileiras, o que não ocorreu. Dessa

forma, consta-se que, no discurso do governo em suas diferentes manifestações, há uma preocupação com a educação multicultural, mas evidencia-se que a operacionalização do discurso requer ações mais incisivas. Por se tratar de questões sociais, os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento (PCNs. V.8,1997:36)

A pesquisadora Maria Angélica Olivo Francisco Lucas escreveu uma comunicação para a ANPED 2000, onde no seu artigo – Temas transversais: Novidade? – argumenta e explicita que a preocupação com a educação ética e de valores não é novidade; esses temas estavam presentes desde o século passado, no surgimento da educação formal laica e hoje apenas se apresentam em uma roupagem nova. A necessidade de formar mulheres e homens éticos, que interpretem e respeitem as diferenças culturais, que saibam conviver socialmente, fizeram emergir estas discussões nos PCNs sob a forma de “temas transversais, e que por estarem diretamente relacionados aos problemas que se enfrentam na atualidade, tornaram-se, para os que fazem análises apressadas e que não enxergam no passado lições que ajudam a compreender e explicar o presente, uma grande “novidade” (Lucas,2000:9).

A Pluralidade Cultural, como sendo um dos temas transversais, não recebeu status de uma disciplina no currículo. Mesmo sendo considerada como uma abordagem social relevante, ela deverá ser trabalhada transversalmente nas diferentes áreas do conhecimento. Essa perspectiva tem gerado enormes embates; primeiro, há educadores que se posicionam contra a transversalidade, afirmando que esses temas éticos deveriam ser inerentes às discussões propostas nos limites de cada disciplina. Mas, os questionamentos que ficam são: a discussão sobre relações raciais no Brasil deveria fazer parte do currículo? Por que ela

foi durante tanto tempo invisibilizada? Segundo, há os que como Canen (2000:141), ao tratar a pluralidade cultural como tema transversal receava que a “impregnação” da proposta nas diversas áreas, pudesse ser fragilizada se não houvesse um comprometimento em promover à conscientização da educação multicultural, ou seja, existindo formalmente no currículo, mas, longe das práticas curriculares cotidianamente vivenciadas.

A despeito das colocações acima expostas, considera-se relevante à perspectiva apontada pelos Parâmetros Curriculares que trata a pluralidade como um dos temas transversais. Essa circunstância permite questionar a fragmentação do conhecimento e a intersecção das várias áreas do saber, com vistas a uma reelaboração da prática educativa. Reelaboração essa que passaria por uma reorganização dos tempos e espaços escolares, e um trabalho interdisciplinar que exigisse um planejamento coletivo, onde os educadores possam reavaliar a concepção de conhecimentos e os encaminhamentos metodológicos do fazer pedagógico.

Essa reavaliação de concepções do conhecimento traz à tona a necessidade de uma dimensão multidisciplinar na formação do educador. Nessa perspectiva (McLaren e Giroux, 2000:38) apontam que o conhecimento é uma construção social por excelência, que é simbolicamente construído pela mente e o corpo, através de interações que levam em conta os contextos culturais, políticos e histórico. É parte fundamental dessa interação a linguagem, que “é o meio básico através do qual as identidades são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais são asseguradas, e, designando e agindo sobre a prática social” (McLaren e Giroux, 2000:32).

Os autores ressaltam que a linguagem não é neutra, pois quando a usamos descrevemos como os processos culturais foram inscritos em nós e como os reescrevemos, produzindo nossos próprios scripts para

interagir com a realidade. “Ao ler, produzimos um texto dentro de um texto, ao interpretar, criamos um texto sobre um texto; e, ao criticar, construímos um texto contra o texto”. (McLaren e Giroux, 2000:45) Dessa forma, uma ação pedagógica crítica e reflexiva pressupõe um trabalho pedagógico que questione a própria construção dos conhecimentos que legitimaram e propagaram certos discursos e, ao mesmo tempo em que desacreditaram e marginalizaram outros.

O Estado Providência falhou em seu objetivo igualitário, quer nas políticas assimilacionistas homogeneizadora cultural, quer nas políticas redistributivas, que “teve um efeito descaracterizador e desqualificador sobre as diferenças culturais étnicas, raciais sobre as quais se sustentava” (Santos, 1995:41); e diante das transformações que a sociedade como um todo passa, há necessidade de uma nova articulação multicultural das políticas de igualdade e de identidade. Seja: “temos direito a ser iguais sempre que diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre a que igualdade nos descaracteriza” (Santos, 1995:41).

Mas para que essa articulação realmente se efetive, o autor coloca que a política da igualdade e da diferença pressupõe um novo paradigma epistemológico, que vai se contrapor ao que se convencionou chamar de ciência moderna. Na: “Ciência moderna, a ignorância é o caos e o conhecimento é a ordem; conhecer dentro deste paradigma é seguir a trajetória do caos para a ordem. Neste paradigma, diferença é o caos e, portanto, ignorância e conhecer significam superá-la pela ordem do universalismo antiferencialista”. (Santos, 1995:42).

Santos vai além afirmando que conhecimento e o reconhecimento pressupõem um outro paradigma epistemológico que tem como ponto de ignorância, o colonialismo, e como ponto de conhecimento, a solidariedade. Somente diante desses pressupostos, a solidariedade será possível. Segundo o autor, é importante não só

reconhecer as diferenças, mas diferenciar entre as que inferiorizam e as que não, no contexto relacional em que elas se encontram. Um outro obstáculo com o qual precisa-se conviver é a complexidade da própria política de identidade, pois esta se “constrói, se desconstrói e se reconstrói segundo as situações. Ela está sem cessar em movimento; cada mudança social leva-a a se reformular de modo diferente”. (Cuche,1999:198).

A política de identidade para Santos (1995) está baseada em três processos básicos: a diferenciação, a auto-referência e o reconhecimento.

A diferenciação é o processo de auto-afirmação do grupo, onde acontece o processo de separação entre o “eu” e o “outro”, “entre nós e o resto”. Só que ao contrário do que sucede no processo de exclusão, o outro se assume como eu e a inversão da separação, longe de ser imposta é uma conquista” (Santos,1995:43).

Conforme Weber, a auto-referência é um sentimento de pertencimento, “(...) é um momento espetacular da criação da identidade, a soma de partilhas originais, que justificam uma pertença específica e especificamente identitária. Os mitos de origens, os rituais e os símbolos, a orientação a valores, a história partilhada” (Santos, 1995:43).

O reconhecimento também é elemento fundamental para a política de identidade. Charles Taylor, filósofo muito ligado às estratégias políticas culturais do Quebec (Canadá), trouxe uma contribuição importante, no que diz respeito à dignidade das identidades culturais, sob duas perspectivas: reconhecimento e identidade. Para defender o direito ao reconhecimento das diferentes culturas, o autor afirma que as democracias modernas não devem pedir aos indivíduos para renegarem a sua identidade. E a identidade cultural deve fecundar tanto na esfera do privado, quanto na esfera pública, para que as pessoas

de uma etnia minoritária se sintam reconhecidas pelos outros grupos que formam uma nação; porém, esta política não pode conter a idéia de “reparação”, e sim de “reconhecimento”. Quando o assunto for enfocado em nível de Estado, teremos uma contínua política de reconhecimento das diferenças através oportunidades igualitárias, que podem desempenhar um grande papel social.

O questionamento acerca do reconhecimento das diferenças, como já foi evidenciado, é abarcado pelo debate sobre pluralidade cultural. A relevância de se garantir representação das identidades culturais, nos diversos campos sociais, inclui o educacional e tem se intensificado. Esses debates têm se aglutinado em torno da expressão “Multiculturalismo”.

O campo do multiculturalismo, com suas múltiplas formas de expressão (questões de gênero, sexualidade, etnia, identidade, etc.) vem, pouco a pouco, ocupando lugar privilegiado nas discussões educacionais. O espaço que vem se abrindo, em diversas sociedades, para as discussões vinculadas à diferença cultural/lingüística/identitária é, em última instância, resposta aos diferentes movimentos sociais que representam vozes em busca de direitos e legitimidades, bem como a constatação, por parte dos governos, da necessidade de “controlar” os inúmeros conflitos.

Conforme tem sido apontado (McLaren, 2000:110), o multiculturalismo pode ser interpretado sob diversas óticas. O autor faz uma retomada das várias formas de como o conceito é apreendido, afirmando, na obra “Multiculturalismo Crítico”, que seu “(...) objetivo deve ser compreendido apenas como uma tentativa inicial de transcodificar e mapear o campo cultural de raça e etnicidade para formular uma tentativa de esquema teórico que possa ajudar no discernimento das múltiplas maneiras pelas quais a diferença é tanto construída quanto engajada” (McLaren, 1999:110).

4.2.1 Multiculturalismo Conservador

O multiculturalismo conservador pode ser identificado a partir de visões coloniais, que foram difundidas e entendidas através de teorias que primavam a superioridade branca e retratavam a África como um continente selvagem que precisava ser salvo pela civilização ocidental. O multiculturalismo conservador tem como meta a homogeneidade cultural onde não há lugar para as fronteiras étnicas, língua estrangeira, dialetos étnicos ou regionais.

No entendimento de McLaren, existem outros fatores pelos quais essa perspectiva precisa ser rejeitada. Primeiro, por ver a brancura, não como uma forma de etnicidade, mas como uma norma natural pela qual as outras etnias deviam se julgadas; segundo, por usar o termo diversidade para mascarar a ideologia de assimilação, na qual os grupos étnicos eram reduzidos a “acréscimos” a cultura dominante; terceiro, por definir um único padrão de desempenho, pautado em um conhecimento e valores culturais da classe média, no qual a escola organizada percebia os insucessos das minorias como supostas “bagagens culturais inferiores” e “carência de fortes valores de orientação familiar”. Dessa maneira, os multiculturalistas conservadores justificavam como alguns grupos minoritários eram bem sucedidos e outros não. Essa posição dos multiculturalistas conservadores ainda oferecia um alibi para que os mesmos pudessem hegemonicamente dispor das posições de poder; quarto, por não questionar a respeito de práticas culturais e sociais de dominação global, sejam elas classista, racista sexista e homófobas; quinto, por ter como objetivo assimilar os estudantes a uma ordem social injusta, afirmando que todo grupo étnico poderia encontrar benefícios econômicos das ideologias neocolonialista “(...); um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura”. (McLaren, 1999:115).

4.2.2 Multiculturalismo Humanista Liberal

O multiculturalismo humanista liberal se firma na premissa de que haveria uma igualdade natural entre as diversas populações raciais, entendimento baseado no pressuposto de que a igualdade intelectual entre as raças estava ausente, não por causa do déficit cultural das pessoas negras, mas pelas oportunidades sociais e educacionais que não permitiam uma competição igual no mercado capitalista. Diferente da concepção conservadora, essa vertente acreditava que as limitações sociais, culturais e econômicas podiam ser transformadas para que houvesse uma igualdade relativa (McLaren, 1999:119).

3.2.3. Multiculturalismo Liberal de Esquerda

O multiculturalismo liberal de esquerda supõe que a igualdade das raças sufoca as diferenças culturais, e que essas são fundamentais, pois refletem comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais. Há no multiculturalismo liberal de esquerda uma certa inclinação em essencializar às diferenças, desconsiderando o contexto histórico e cultural em que a diferença é construída, “(...) isto é, há uma tendência a ignorar a diferença como uma construção histórica e social que é constitutiva do poder de representar significados” (McLaren, 1999:120).

O autor colocou ainda que, quando uma pessoa se comunica, ela o faz a partir de um marco situacional, que precisa ser interrogado para se entender como essa identidade é constantemente construída, desconstruída e reconstruída (Cuche, 2000:137) num processo interativo de relações, informações e articulações ideológicas e discursivas. (McLaren, 1999:121).

4.2.4 Multiculturalismo Crítico e de Resistência

O Multiculturalismo crítico e de resistência entende a diversidade como um objetivo, mas que deve ser afirmada a partir de uma política crítica e de compromisso com a justiça social. Segundo McLaren a perspectiva crítica deve estar atenta a noção de diferença, pois ela acontece entre dois ou mais grupos e é considerada em suas especificidades, ou seja, “(...) diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferencialmente constituídas; isto quer dizer que conhecimentos, subjetividades e práticas sociais são forjados dentro de esferas culturais incomensuráveis e assimétricas” (McLaren, 1999:125).

McLaren esclareceu que os educadores precisam perceber a diferença sem cair em essencialismos ortodoxos e buscar, no coletivo e na solidariedade, posturas que ultrapassem a visão simplista e condescendente do exotismo e do folclore, que serve apenas para manter formas de racismos institucionais intactas. O autor argumenta que se faz necessário uma reescrita da diferença no sentido de “diferença-em-relação”, ou seja, a transformação das condições materiais que fizessem com que as relações de dominação prevalecessem sobre as relações de igualdade.

Um outro enfoque que tem um papel central nas reflexões de McLaren, já citado anteriormente, é o entender a branquidade como uma categoria étnica; é preciso questionar a branquidade a ponto de desnaturalizá-la. Sem o desvelamento da etnicidade branca não poderia haver uma avaliação crítica da construção do “outro”. Os grupos brancos precisam vasculhar suas próprias histórias para compreenderem que suas normas culturais não são neutras e universais. A suposta neutralidade

branca permite a mercantilização e manipulação do “outro” sem que se perceba a alteridade como forma de exploração branca.

A branquidade não existe do lado de fora da cultura, mas constitui o texto social prevalecente a partir do qual as normas sociais são feitas e refeitas. Como parte de uma política de significação que passa despercebidamente no ritmo da vida cotidiana como uma categoria politicamente construída como parasítica da negritude, a branquidade tornou-se a norma invisível, o padrão contra o qual a cultura dominante mede seu próprio valor (McLaren 1999:136).

A aproximação ao objeto de investigação dos meus estudos vincula-se a visão multicultural crítica. De fato, dentro dessa perspectiva teórica, a compreensão das identidades como constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, leva à rejeição de posturas que naturalizam ou essencializam essas mesmas identidades. Tais sensibilidades, conforme McLaren, conferem, ao pluralismo, um caráter central na efetivação do multiculturalismo na educação e trazem para as reflexões, a sensibilização na constituição das identidades, sempre contingentes, provisórias e frutos de sínteses e traduções plurais.

Entender o currículo e a formação de professores, nessa perspectiva implicava, como sugeria McLaren, na preparação de sujeitos que se percebam como híbridos, na medida em que esse hibridismo desafiava os absolutismos étnicos e culturais, em discursos e práticas pedagógico-curriculares. Desta forma, o desvelamento da complexidade que envolvia e envolve a problemática social, cultural e ética expressada no volume 10 dos PCNs, exigia um repensar do espaço escolar onde há:

Necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação do docente, é

exercício de cidadania” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997:24).

Canen (1999:91), argumentou que o multiculturalismo era mais do que celebrar a diversidade cultural, na perspectiva mais crítica; supunha a superação de mecanismos que criavam estereótipos e preconceitos e que se apresentavam como desafios urgentes na educação e na formação dos professores.

A autora colocou, ainda, que nos temas e subtemas dos destacados no volume da pluralidade cultural, percebia-se a tentativa de reconhecimento da pluralidade identitária de grupos socioculturais e a busca de superação da homogeneização. Contudo, essa perspectiva tratava a problemática de forma que não privilegiava as dimensões temporais e espaciais da realidade concreta do cotidiano escolar. A diversidade era percebida em tom narrativo, sendo que a descrição de fatos históricos, ou ritos e costumes dos grupos socioculturais, era destacada dentro de uma abordagem “feira de culturas”; aí não se promove a conscientização da pluralidade cultural e dos estereótipos a ela relacionados, dentro do próprio espaço escolar e das práticas sociais mais amplas, como em uma perspectiva intercultural crítica (Canen, 2000:143).

Canen afirma, portanto, que há, nos PCNs ao tratar de pluralidade cultural, ausência de uma reflexão crítica das relações de poder que permeiam toda sociedade, na qual não se localizam as origens das discriminações e dos estereótipos.

A partir das argumentações de Canen, na análise do volume da Pluralidade Cultural, pode-se inferir que são relevantes as estruturas de poder, não se pode pensar, ingenuamente, que a partir do reconhecimento pessoal das diferenças, o problema racial irá ser resolvido. A solução passa, também, por reorganizações nas estruturas institucionais que, na maioria das vezes, impedem os negros de serem

respeitados na sua condição de humanos. McLaren afirma que a pedagogia crítica compreende a ordem social de uma forma não reducionista, pois “o campo social está sempre aberto e devemos explorar suas fissuras, falhas, lacunas e silêncios” (McLaren, 1999:142). “Necessitamos de novas teorias críticas para conceitualizar, descrever e interpretar macro-processos sociais, tanto quanto necessitamos de teorias políticas que sejam capazes de articular interesses comuns e gerais e que façam um corte através das divisões de sexo, raça e classe”(McLaren, 1999:151)

Diante dessa perspectiva, percebe-se a urgência de uma intervenção nos sistemas de dominação, tanto o nível macropolítico da organização estrutural da dominação, isto é, uma política transformadora nas relações de trabalho; como no nível micropolítico, ou seja, nas manifestações de exclusão, políticas culturais e étnicas.

McLaren argumenta que os educadores precisam ultrapassar a visão do “politicamente correto”²⁴ que muitas vezes povoa os noticiários, e buscar uma compreensão da diferença seriamente, desafiando as críticas que a negam, feita pelos multiculturalistas conservadores.

²⁴ Conjunto muito ridicularizado de princípios e diretrizes, o politicamente correto tornou-se uma verdadeira ortodoxia nas Universidades dos Estados Unidos no início da década de 1990. Embora baseada em conceitos que soavam acadêmicos, sua decretação foi rapidamente interpretada como uma forma de censura. Ela objetivava reequilibrar as academias norte – americanas, as quais acreditava-se, estavam atoladas no mesmo racismo e sexismo existentes e promovidos por grande parte da cultura americana. O caráter prevalecente do racismo e do sexismo refletiu-se na língua da instrução e no currículo. Como o conhecimento é disseminado por meio das instituições educacionais, pensou-se ser improvável que este servisse a objetivos de emancipação, a menos que se rejeitasse conscientemente o racismo e o sexismo e abraçasse ativamente as alternativas baseadas em regulamentos anti-racistas e anti-sexistas. Por esse motivo, o politicamente correto deu início a sua tentativa de combater as concepções ocidentais ou eurocêntricas de conhecimento usando a língua e o discurso que ele imprime como alvo. Os termos e textos não carregam consigo pensamentos; eles os perpetuam, freqüentemente, de uma maneira não reflexiva. (Cashmore:2000)

Para que isso ocorra, o autor enfatiza alguns pressupostos considerados fundamentais. Primeiro, se faz necessário ampliar o campo conceitual dos educadores, através da legitimação dos múltiplos referenciais de conhecimentos que tratam da educação multicultural; segundo, as reformas curriculares deveriam levar os educadores a questionarem as concepções que fundamentam sua prática pedagógica no que diz respeito a raça, classe, gênero e orientação sexual, questionando, dessa forma, a visão eurocentrica com que essas categorias foram construídas; terceiro, a superioridade considerada como inerente à branquidade e a racionalidade ocidental precisavam ser superadas, questionando-se a própria noção de ocidente; quarto, a reforma curricular deve reconhecer que os grupos sociais têm acesso diferenciado ao conhecimento superior ocidental e interrogar-se no sentido de compreender como determinados grupos são representados no conhecimento que permeia o currículo. Em suma, reformar o currículo é dar visibilidade as pessoas que foram historicamente excluídas.

(...) reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aulas e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas (McLaren, 1999:146).

Para que essa ação pedagógica dialógica seja efetivada é preciso superar a visão reducionista de educação multicultural, que vai além de uma política, na maioria das vezes, com aparência de inclusão, mas que pode fundamentar discursos e práticas de exclusão estrutural. Portanto, torna-se relevante a interpretação de um uso pernicioso que se pode fazer da categoria diversidade.

McLaren infere que é extremamente complicado relacionar o multiculturalismo à idéia de diversidade e da democracia liberal. A

diversidade, para o autor, é um conceito difuso, construído a partir de narrativas consensuais, que não evidenciam hierarquias e privilégios nas relações de poder afirmados pelo pluralismo liberal. Dessa forma, o pluralismo se restringe ao plano operacional, à política como instrumentalidade e gerenciamento, e à democracia como um conjunto de regras. Desloca, assim, o foco da discussão sobre a sociedade e suas relações em termos de escolhas narrativas interpretativas, subestimando as estruturas sociais, políticas e econômicas.

A formação de identidades culturalmente híbridas, segundo McLaren, constituiu-se num caminho fértil para a educação multicultural crítica. Isto porque, na medida em que há o reconhecimento das diferenças culturais, ocorre também uma sensibilização à identidade-alteridade; e, a partir daí, justifica-se não aceitar/questionar quaisquer estratégias discursivas que congelem ou silenciem identidades plurais.

Tratava-se, nesse sentido, de saber como os discursos influenciam os sujeitos sociais que atuam na educação, como promover uma linguagem crítica que iria ajudar discentes e docentes a tornarem-se cômicos de sua própria formação identitária, desafiando imagens e linguagens que congelem e discriminem aqueles percebidos como “diferentes”. Tal linguagem deverá fornecer elementos de superação de binarismos identitários, incorporando a dialética dos determinantes múltiplos, presentes em cada construção identitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar esta análise teórica tecerei algumas considerações que, para mim, foram fundamentais para redirecionar meu olhar como pesquisadora, com relação a sociologia e em especial sobre as relações raciais no Brasil.

O cientista social não pode ficar preso a ortodoxias teóricas, que se pretendem verdades absolutas, mas, precisa transitar entre as várias teorias, levando em conta a análise das macro e micro estruturas. Levando em conta esse entendimento, percebi o quanto o pensamento de Marx e de Weber foram fundamentais para uma ampliação da minha compreensão a cerca dos fenômenos sociais. O primeiro, em sua análise argumentava que as estruturas sociais são determinadas pela economia, uma vez que vivemos em uma integração subordinada através da divisão social do trabalho. O segundo interpretava as ações sociais de forma não linear, onde a história passava a ter uma gama de possibilidades e dessa forma dava ênfase as ações dos indivíduos. Considerados clássicos, mas não necessariamente ambíguos, de certa forma, o pensamento desses autores se complementam e permeiam as diversas análises sociológicas contemporâneas, através da construção de categorias teóricas consideradas atuais.

Igualmente importantes para o meu amadurecimento intelectual foram as categorias desenvolvidas pelos autores: Denys

Cuche, Roger Bastide, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Peter McLaren

Denys Cuche ensinou-me que a identidade cultural deve ser entendida como um processo de construção, desconstrução e reconstrução social, que emerge no interior dos contextos; e é a partir deles que os atores sociais fazem suas escolhas. Nesse sentido, Cuche afirma que a priori não existe uma cultura exclusivamente doadora, nem uma cultura exclusivamente receptora – a aculturação se dá dentro de um processo de dupla hermenêutica.

Roger Bastide com uma nova postura metodológica interpretava as religiões africanas no Brasil, afirmando ser o candomblé mais do que simples credices e superstições mas um sistema de conhecimentos tão complexo quanto o das religiões ocidentais. Para o autor, os negros deviam orgulhar-se, pois sua cultura não estavam aquém da cultura e religiões européias.

Nas pesquisas, na cidade de São Paulo, ressaltou-se as idéias de Florestan Fernandes que afirmava que no Brasil, se tem “preconceito de ter preconceito”, ou seja, por mais que a estruturação da sociedade brasileira e os indicadores sociais demonstrassem as diferenças de oportunidades entre os diversos grupos raciais, estas não eram explicitadas pessoalmente.

Já Fernando Henrique Cardoso, evidenciou, que em Desterro, onde a escravidão foi essencialmente doméstica e os senhores possuíam poucos escravos, a violência, a repressão e a coesão, vistas como formas das mais eficazes de controle social do comportamento do escravo em outras regiões do Brasil, também foi utilizada.

McLaren foi também fecundo em contribuições e argumenta que os educadores precisam buscar uma compreensão que a diferença se constrói nas relações não é uma essência. O autor argumenta que se faz

necessário uma reescrita da diferença no sentido de “diferença – em – relação”, ou seja a transformação das condições materiais que fizessem com que as relações de dominação prevalecessem sobre as relações de igualdade. Para que isso ocorra, o autor enfatiza alguns pressupostos considerados fundamentais:

A ampliação do campo conceitual dos educadores, através da legitimação dos múltiplos referenciais de conhecimentos que tratam a educação multicultural. Assim as reformas curriculares deveriam levar os educadores a questionarem as concepções que fundamentam sua prática pedagógica no que diz respeito a classe, gênero, e orientação sexual questionando, dessa forma, a visão eurocentrica com que essas categorias foram construídas; A superioridade considerada inerente à branquidade e a racionalidade ocidental precisavam se superadas, questionando-se a própria noção de ocidente; A reforma curricular deve reconhecer que os grupos têm acesso diferenciado ao conhecimento superior ocidental e interrogar-se no sentido de compreender como determinados grupos são representados no conhecimento que permeiam o currículo. Em suma , reformar o currículo é dar visibilidade as pessoas que foram historicamente excluídas.

A problemática racial precisa ser enfrentada em dois níveis: Como diria Florestan Fernandes, precisamos deixar a etiqueta racial à brasileira e abrir uma discussão ampla envolvendo a sociedade como um todo; em nível de Estado, deve-se discutir e assumir ações afirmativas, que diminuam as disparidades sociais entre negros e brancos.

O fato de a LDB endossar a Pluralidade cultural não garante uma educação multicultural crítica. Portanto se faz necessário implementar a legislação através de uma formação inicial e continuada de educadores que compreendam as relações raciais no Brasil e suas influências nas relações sociais e pedagógicas.

Dessa forma, é urgente privilegiar a temática das relações raciais e da educação na formação de professores, partindo dos seguintes pressupostos: rever o currículo das licenciaturas; fomentar a formação de núcleos de pesquisas que possam articular análises sobre relações raciais e formação de professores; desencadear, através da formação continuada referente a “Parâmetros em Ação”, um fórum privilegiado de discussão sobre a temática.

Muito ainda resta por se dizer e aprofundar, neste campo de pesquisa. Estou convencida de que se trata de um tema de grande interesse tanto teórico como de ações políticas que já podem ser desvendadas com alguma segurança. A análise aqui feita não foi mais do que “abrir um caminho” e mostrar que a educação multicultural crítica pode oferecer às crianças negras brasileiras oportunidades sociais, educativas igualitárias.

BIBLIOGRAFIA

ANTELO, Raul. **Identidade e representação**. Florianópolis: UFSC, 1994.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar. Aventura da modernidade**. 16 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

CANDAU, Vera M.; ANHORN, Carmem T. G. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**. XXIII Reunião anual da ANPED, 2000.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. **Educação realidade**. Porto Alegre: vol. 24 n. 2 jul/dez, 1999, p.88-102.

_____. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: n. 102 nov. 1997, p.88-107.

CARDOSO, Fernando H. **Negros em Florianópolis. Relações sociais e econômicas**. Florianópolis: Insular, 2000.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CHIARELATTO, Arivani. **Política educacional nos anos 90: a história dos parâmetros curriculares nacionais**. Florianópolis: Dissertação, 2000.

Coletânea de Leis – Conselho Regional de Serviço Social, 12ª Região – Santa Catarina CRESS, 2001

CONFERÊNCIA mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e formas conexas de intolerância. **Jornal rede saúde**. São Paulo: n. 23, mar. 2001, p.11-15.

COSTA, Sérgio. **Etnicidade como identidade pós-nacional. O fim da mestiçagem e a etnização das identidades políticas no Brasil**. Porto: VI Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, 2000.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CUNHA, Henrique. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: EDICON, 1992.

CUNHA, Perses M. C. da. **Da Senzala a sala de aula: como o negro chegou a escola**. Cadernos PENESB. Niterói (RJ): Intertexto, 1999, p. 69-96.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FIORI, Neide A. **Rumos do nacionalismo brasileiro nos tempos da segunda guerra mundial: o “nacional” e as minorias étnicas “inimigas”**. Caderno de Sociologia. Porto Alegre: vol. 4, 1993, p. 131-144.

_____. **A cultura luso-brasileira ameaçada? Controvérsias dos tempos da segunda guerra mundial. Dinâmicas multiculturais, novas faces novos olhares**. Lisboa: Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. 1996 p. 621-630.

_____. **Homogeneidade cultural brasileira: estratégias governamentais sobre o Estado Novo.** Cadernos de Sociologia. Porto Alegre: n° Especial, 1995, p. 209-226.

GERMANO José W. **Estado militar no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna.** São Paulo: USP, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 2 ed. Rio de Janeiro: PD&A, 1998.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979, p.24-26.

-----, Desigualdades sociais e oportunidade educacional. **Cadernos de pesquisa fundação Carlos Chagas.** São Paulo: n.º 63, nov. 1987.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997

LEITE, Ilka B. (Org.). **Negros do Sul do Brasil.** Rio Grande do Sul: Letras Contemporâneas, 1996.

LUCAS, M. Angélica O. F. **Temas transversais: novidade?** Comunicação Apresentada na ANPED/2000.

MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. **Raça, ciência e sociedade.** Rio de Janeiro: Fio Cruz/CCBB, 1996, 25p.

MARCON, Frank N. **Visibilidade e resistência negra em Lages.** São Leopoldo: Dissertação UNISINOS, 1999.

MATTA, Roberto da. **O que faz o Brasil, Brasil?.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para um novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Thoth escriba dos deuses**. Brasília: abr. 1997, p.227-247.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. Rio Grande do Sul: Brasiliense, 1985.

PARÂMETROS curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual – Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

PARÂMETROS curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

PARÂMETROS curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais – Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

POUTIGNAT, P.; SPREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade. Seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: UNESP, 1998.

REFERENCIAIS para formação de professores, Brasília: - Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1978.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações raciais e rendimento escolar**. Cadernos de pesquisa – Fundação Carlos Chagas. nº, 63, nov. 1987, p. 19-23.

SANT'ANNA, Wânia; PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e população afro-descendente no Brasil: uma questão de raça.** Proposta. Rio de Janeiro: nº 73, jun/ago, 1997, p. 20-37.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade da diferença.** Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 4-6 de set. 1995.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 3 ed. Campinas, SP: Adutores associados, 1997.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalism; examining the politics of recognition.** Princeton, Princeton University Press, 1994.

XIBERRAS, Martine. **As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio.** 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

WEBER, Max. **Economia y sociedad.** México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

_____. **Ensaio de sociologia.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.